

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

### Percurso de aprendizagens entre realidades distintas

Ana Carolina Teixeira Ferreira

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Carolina Teixeira Ferreira

## Percurso de aprendizagens entre realidades distintas

Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Júri constituído pelo Professor Doutor Luís Mota, pela Professora Doutora Lola  
Xavier e pelo Professor Doutor António Pais

Classificação obtida: 16 valores

Provas públicas realizadas a 19 de dezembro de 2014



## **Agradecimentos**

No decorrer deste percurso académico e, principalmente, deste trabalho e dos estágios que ele envolveu, necessitei do apoio de várias pessoas às quais agradeço, desde já, pois sem elas não seria o mesmo. Gostaria de agradecer em particular:

Aos professores Ana Maria Albuquerque, Fátima Neves, Lola Xavier, Maria da Conceição Costa e Virgílio Rato pelo apoio prestado ao longo dos estágios, quer no 1.º Ciclo, quer no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e na fase da elaboração deste relatório, pela paciência e dedicação para que o trabalho por mim apresentado fosse melhorado.

À professora Lola Xavier por toda a dedicação, empenho e entrega na orientação deste trabalho, por me ter incentivado, pelos conselhos e indicações tão úteis que foram prestados a fim de torná-lo sucessivamente melhor.

Às professoras cooperantes, pelos conselhos que me foram dados em ambos os ciclos, pelas orientações, pelas sugestões, pelo acolhimento feito e pelo que sinto que aprendi com as práticas.

Aos alunos das turmas dos estágios, pelos momentos vividos e pelas aprendizagens que me transmitiram.

Aos professores que acompanharam o meu percurso, pela dedicação que tiveram em transmitir o que era essencial e por me darem as bases para poder ir para o “terreno”.

Ao meu pai, por todas as palavras de força, carinho e reconforto que me disse nos momentos certos, mas também por aquelas que não disse e que eu compreendi. Por todo o apoio que me deu, pela paciência em me ouvir, por ter acreditado em mim, por me ter feito acreditar em mim, por me valorizar e por valorizar as minhas capacidades. Acima de tudo, por ter sido o meu grande pilar ao longo de toda a minha vida académica.

À minha mãe, por todo o apoio e carinho que me deu ao longo do meu percurso académico. Por ter acreditado em mim, por me ter feito superar momentos de desânimo, por me ter ouvido, pela força de vontade que me transmitiu para alcançar

os meus objetivos. Apesar de ela saber que a profissão dos meus sonhos, agora a um passo, é difícil de concretizar, nunca deixou de me apoiar. Por isso, obrigada.

À minha irmã, pelo carinho, pela compreensão dos meus momentos de ausência, pelo incentivo, pelas palavras certas no momento certo, pela amizade, pelo que cresci graças a ela, e por todo o apoio que me deu ao longo do meu percurso.

À minha ama, a “Mãe Cinda”, por me ter ajudado a crescer há uns anos e por ter sido, de certa forma, uma influência para esta minha escolha. Agradeço-lhe pela sua ternura, pela sua amizade e pela paciência que teve comigo.

À minha família, pelos momentos em que me ajudaram e em que estiveram comigo, cada um deles à sua maneira.

À minha tia Lurdes e ao meu avô Fernando, que mesmo não estando presentes para acompanhar todo este meu percurso, sei que estiveram comigo e que o iluminaram!

À Carla e ao seu pequeno Nuno Tiago, por me ouvir, pela cumplicidade, pela compreensão dos meus momentos de ausência, pelas brincadeiras que me fizeram recarregar baterias, pelo carinho e pela amizade. Agradeço por tudo isto que foi muito mais do que importante neste ano tão relevante da minha vida académica.

À minha colega de estágio, a Sandra Soares, agradeço-lhe as experiências partilhadas e os momentos vividos, nem sempre positivos, mas ultrapassados.

À Mariana e à Elsa, duas colegas de licenciatura que, entretanto, tomaram rumos diferentes do meu. Agradeço os momentos de festa vividos, a amizade, o apoio dado em momentos menos bons e a partilha de experiências.

Aos meus amigos, aqueles com quem eu pude verdadeiramente contar nesta fase difícil mas perto de estar superada, por terem compreendido a minha indisponibilidade, pelo apoio, por não me terem deixado desanimar, pelo encorajamento. A vocês devo momentos de muitos sorrisos, obrigada!

A todas estas pessoas, um muito obrigada por me terem acompanhado no meu percurso e não terem nunca deixado de me apoiar.

## **Percurso de aprendizagens entre realidades distintas**

**Resumo:** Este relatório foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática Educativa de 1.º e 2.º Ciclo, pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta disciplina envolveu dois estágios nos dois ciclos que irão ser referidos neste documento, bem como um estudo na área de Português.

Este documento contém, num primeiro capítulo, uma componente investigativa que consiste na análise de manuais escolares de Português do terceiro ano de escolaridade. Com esta análise pretendeu-se verificar a presença da Educação Literária nos manuais escolhidos.

Num segundo capítulo é apresentado o estágio realizado no 1.º Ciclo, mencionando o contexto em que decorreu, bem como a escola e as caracterizações de ambas, a turma e as suas especificidades. Além disso, constam, também, a fundamentação das práticas realizadas, duas experiências-chave devido a experiências vivenciadas que se destacaram e a reflexão sobre o estágio.

Num terceiro capítulo é exposto o estágio realizado no 2.º Ciclo nas quatro áreas do saber: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Para cada uma das áreas é apresentada a fundamentação e a reflexão das práticas.

Este relatório termina com as considerações finais em que se revela uma breve reflexão de todo o percurso vivido durante a Prática Educativa.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, estágio, manuais escolares, análise, Português, Educação Literária.

### **Journey of learning between different realities**

**Abstract:** This report was elaborated on the subject of Educational Practice School, of the 2<sup>nd</sup> year of the Master Degree in teaching for the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education. This subject involved two trainee programs on both school cycles which will be referred on this document. This document also contains a case study in the field of Portuguese Language.

This paper contains in the first chapter a research component in it: an analysis on the text book manuals of the third year of elementary school. This analysis had the aim to verify the presence of Literature Education on the text book manuals.

In the second chapter it's presented the first trainee program performed in a elementary school, mentioning that it was done accordingly to the guide lines of the school, the class and the specifications required. Along that, there is as well, the performed practical fundamentals, two key experiences due to the vivid experiences which are easily observed and a summary of the program.

In the third chapter, the second trainee program is presented in the four main subjects: Portuguese language, Mathematics, Science, History and Geography of Portugal. For each subject the fundamentals and practice observation are exposed.

The report ends with a final consideration and a reflection of all the internship of educational practice.

**Keywords:** Educational Practice, internship, School Books, Analysis, Portuguese Language, Literature Education



## Índice

Introdução .....	1
Capítulo I – Componente Investigativa – A Educação Literária nos Manuais	
Escolares do 3.º ano .....	7
1. Os manuais escolares e a sua utilização .....	9
2. Educação Literária: porquê? Qual a sua importância?.....	13
3. Os manuais escolhidos e a sua caracterização .....	16
4. Análise dos resultados .....	26
Capítulo II – Iniciação à Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	
1. Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	37
2. Caracterização do Contexto Educativo .....	42
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	42
2.2. Caracterização da Escola .....	43
3. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	48
4. Experiências-Chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	55
4.1. Comunicação entre professor/a e aluno .....	55
4.2. Cooperar ao trabalhar.....	59
5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação.....	62
Capítulo III – Iniciação à Prática Profissional no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	
1. Caracterização do Contexto Educativo .....	67
1.1. Caracterização da Instituição .....	67
1.2. Caracterização das turmas .....	68
1.2.1. Turma do 5.º ano .....	68
1.2.2. Turma do 6.º ano .....	69

2. Fundações e Reflexões das Práticas Educativas.....	71
2.1. Português.....	71
2.1.1. Fundamentação das práticas .....	71
2.1.2. Reflexão sobre as práticas .....	77
2.2. Matemática.....	81
2.2.1. Fundamentação das práticas .....	81
2.2.2. Reflexão sobre as práticas .....	87
2.3. Ciências Naturais .....	90
2.3.1. Fundamentação das práticas .....	90
2.3.2. Reflexão sobre as práticas .....	94
2.4. História e Geografia de Portugal.....	97
2.4.1. Fundamentação das práticas .....	97
2.4.2. Reflexão sobre as práticas .....	102
Considerações Finais.....	105
Referências Bibliográficas .....	113
Anexos.....	123

## **Índice de Abreviaturas**

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PAA – Plano Anual de Atividades

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual

PNL – Plano Nacional de Leitura

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Identificação dos manuais utilizados na componente investigativa

Tabela 2 – Análise efetuada a manuais de acordo com as sugestões das Metas Curriculares para a “Educação Literária”

Tabela 3 – Análise dos manuais escolhidos sobre a operacionalização dos descritores de desempenho.

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Digitalização das capas dos manuais utilizados na componente investigativa

Anexo 2 – Fotografia do momento de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)

Anexo 3 – Fotografia da flor hermafrodita levada para a sala de aula

Anexo 4 – Fotografias de exemplares de frutos carnudos e frutos secos levados para a sala

Anexo 5 – Fotografia do momento de observação ao microscópio



# **INTRODUÇÃO**





## **Introdução**

A redação deste relatório está relacionada com a conclusão do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Além disso, relata o que foi vivenciado, ainda que de forma sucinta, ao longo de um ano, em dois estágios distintos em ambos os níveis de ensino. Este documento contempla, também, uma componente investigativa na área disciplinar de Português. Deste modo, os objetivos que se pretendem alcançar com esta parte do relatório são: apresentar a breve investigação efetuada e as fases que a mesma envolveu para que se possam conhecer e compreender os resultados alcançados; explicitar resumidamente o percurso vivenciado ao longo do ano nos estágios em dois ciclos de ensino distintos; e indicar as considerações finais que se possuem após este percurso de um ano, tendo por base as aprendizagens anteriormente realizadas.

O título do relatório “Percurso de aprendizagens entre realidades distintas” pode ser analisado atendendo a variadas perspetivas. Essas perspetivas são os níveis de ensino, os contextos em que decorreram os estágios, e o conteúdo deste relatório. Passa-se, de seguida, a explicá-las. Relativamente aos níveis de ensino, foram vivenciadas experiências em realidades diferentes, na medida em que os estágios foram no 1.º e no 2.º Ciclos e em turmas do 3.º ano e do 5.º e 6.º anos, respetivamente. Até mesmo na prática do 2.º Ciclo, houve realidades distintas, uma vez que se lidou com duas turmas diferentes. Além disso, refira-se que, como bem se sabe, cada aluno tem as suas especificidades. Quanto aos contextos em que decorreram os estágios, também eles foram distintos. Isto porque, no 1.º Ciclo, o estágio decorreu num meio mais rural e no 2.º Ciclo, pelo contrário, decorreu num meio mais próximo do centro urbano. Esta localização dos contextos influenciou o público-alvo, diversificando-o bastante. Sobre o conteúdo do relatório, pretende-se referir que este aborda duas realidades distintas: a componente investigativa e a prática pedagógica. Apesar de a componente investigativa se poder relacionar com o ensino, neste caso não se associou à prática letiva, na medida em que a distribuição dos conteúdos realizada pelas professoras orientadoras cooperantes, ao longo dos estágios, não permitiu, a nível temporal, que tal ligação se fizesse. Contudo, para que a ligação não ficasse completamente desmembrada, tentou-se, em ambos os ciclos,

explorar-se dois textos pertencentes à Educação Literária. Tratou-se apenas de singelas tentativas: no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), abordou-se um texto integral da lista de Educação Literária selecionado pela estagiária e proposto à sua professora orientadora. Contudo, a exploração realizada foi somente oral. Porém, no 2.º Ciclo, o texto escolhido e explorado foi um excerto, presente no manual, tendo a estagiária realizado uma ficha de trabalho com questões, por proposta da professora orientadora cooperante, como se referirá na fundamentação das práticas de Português.

A escolha do tema da componente investigativa presente neste relatório prende-se com o facto de o domínio “Educação Literária” ser recente, com esta terminologia, tendo sido introduzido pelas *Metas Curriculares de Português*, homologadas em 2012, apresentando a congregação de “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012: 5). Por isso, alguns manuais podem ainda não estar completamente de acordo com as Metas, nomeadamente no que diz respeito a este domínio, dada a rapidez com que tiveram de introduzir a mudança. De facto, no decorrer dos estágios e através de rápidas folheações de manuais, verificou-se que havia casos de textos de Educação Literária cuja exploração ficaria um pouco aquém do que seria desejado. Assim sendo, surgiu o interesse de verificar se os manuais estavam, ou não, de acordo com o documento em vigor e se operacionalizavam os descritores de desempenho do domínio em questão.

Posteriormente ao primeiro contacto com os manuais, realizado no 1.º Ciclo, estruturou-se esta breve investigação em três fases. Na primeira fase, mais global, aferia-se se os manuais escolhidos cumpriam o requisito do número mínimo de textos estipulado nas Metas. Isto porque, de acordo com as Metas Curriculares, é necessário, que os alunos leiam textos de, no mínimo, sete títulos referidos numa lista anexa às Metas. Na segunda fase, mais pormenorizada, pretendia-se verificar se os descritores de desempenho presentes nas Metas eram cumpridos pelos manuais, mencionando estes nas capas que se encontram de acordo com o documento em vigor. Esta verificação foi realizada, sobretudo, pela análise das questões de interpretação propostas, uma vez que são estas que permitem explorar o texto (para além da postura do professor aquando da exploração; mas isso não poderá ser

analisado no âmbito desta investigação porque não consta no manual). Na terceira e última fase, pretendeu-se comparar as duas versões dos manuais utilizados, a anterior às Metas (isto é, de acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico*) e a versão que foi utilizada nas fases da investigação anteriores (isto é, de acordo com as *Metas Curriculares de Português*). Esta comparação prendeu-se com a averiguação do *corpus* textual entre as duas versões. Dito de outro modo, quis-se verificar se para a introdução dos textos de Educação Literária tinham sido retirados alguns textos da versão anterior do manual ou, se pelo contrário, não tinham sido feitas quaisquer alterações.

Deste modo, e atendendo às fases mencionadas, ao longo da componente investigativa pretende-se responder às seguintes questões: O número mínimo de textos referido nas Metas é cumprido? É permitido aos alunos que tenham contacto com textos que não sejam apenas excertos? Os descritores de desempenho presentes nas Metas são operacionalizados com o recurso aos manuais? Houve uma grande redução no *corpus* textual da edição anterior às Metas para inserir os textos de Educação Literária?

Nesta perspetiva, os objetivos que se pretendem alcançar com esta breve investigação são: verificar se os manuais do 3.º ano se encontram de acordo com o referido pelas Metas Curriculares relativamente ao número mínimo de textos; averiguar se os manuais operacionalizavam os descritores de desempenho propostos para a Educação Literária no 3.º ano de escolaridade; e aferir se houve mudanças significativas ao nível do *corpus* textual para a inserção de textos de Educação Literária nos manuais do 3.º ano.

Uma vez que se iniciou o contacto com os manuais aquando do estágio no 1.º Ciclo e atendendo à limitação de páginas para a componente investigativa e para que se pudesse aprofundar mais do que um aspeto, optou-se por apenas se efetuar a investigação em manuais do 3.º ano. Este foi o ano de estágio no 1.º Ciclo e inclui-se, nesta breve investigação, o manual com que se lidou durante a prática. Contudo, não se considera, de todo, descabido que esta análise seja feita noutros anos de outros ciclos. No que respeita ao 5.º ano, uma vez que foi o ano em que se implementaram aulas de Português no 2.º Ciclo, teria sido igualmente aliciante ter a oportunidade de se efetuar este breve investigação. Isto porque, aquando do contacto com o manual

durante a prática, na exploração do excerto do texto de Educação Literária referido acima, e que será explicitado de forma mais minuciosa posteriormente, verificou-se que não havia questões de interpretação que permitissem explorar aquele texto. Todavia, na realização desta breve investigação teve de haver escolhas e, como tal, não foi possível abarcar o 2.º Ciclo, uma vez que já se tinha iniciado o estudo no 1.º Ciclo. Além disso, considerou-se benéfico comparar-se mais do que um manual do mesmo ano de escolaridade.

Neste relatório encontram-se englobados, igualmente, aspetos que foram vividos no decorrer das práticas educativas, essencialmente os momentos que, podendo ser positivos ou menos positivos, geraram reflexão. Desta forma, tornaram-se momentos importantes para um melhor desempenho enquanto estagiária.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos, estando o primeiro relacionado com a componente investigativa. O segundo capítulo refere-se à Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo são expostas duas experiências-chave, sendo dois aspetos que marcaram o percurso neste ciclo de ensino, bem como a fundamentação das práticas decorridas neste estágio e a respetiva reflexão sobre o mesmo. No terceiro capítulo, são apresentadas as fundamentações e as reflexões das práticas nas diferentes disciplinas do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, tendo sido esta a ordem pela qual foi realizada a intervenção aquando da prática neste ciclo.

Após estes capítulos, finda-se este trabalho com as considerações finais, a fim de se estruturar as aprendizagens ao longo do percurso da prática educativa, bem como de se refletir acerca deste percurso de aprendizagens entre realidades distintas que foi possível vivenciar ao longo deste último ano.

# **CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA**

**A Educação Literária nos Manuais Escolares do 3.º ano**



## **1.Os manuais escolares e a sua utilização**

Desde há alguns anos que a presença do manual escolar no contexto de sala de aula não foi sempre a mesma, variando o destaque deste recurso e até a forma de ser utilizado. De seguida, apresentar-se-ão alguns desses aspetos. Por outro lado, atualmente, existem vários autores que emitem a sua opinião relativamente à utilização do manual escolar em contexto de sala de aula. Daí, algumas serem referidas abaixo.

Ao longo da história verifica-se que o manual escolar sofreu uma evolução no que diz respeito à sua utilização e às suas funções. Quando o manual escolar surgiu era rara a sua utilização e esta era feita de forma coletiva. Contrariamente, com o passar do tempo, passou a ter-se um acesso mais facilitado e a utilização do mesmo tornou-se individual.

Em Portugal, na primeira metade do século XX, houve a presença do regime político da ditadura que também marcou a área da educação. Deste modo, nesta época, o manual foi organizado de acordo com os valores e princípios decretados pelo Estado. Assim, deu-se a origem do livro único que acarretou uma paragem no melhoramento dos processos pedagógicos. Após o fim da ditadura, anos mais tarde, finda-se também este uso do livro único. Surgem, igualmente, avanços técnicos e tecnológicos que dão a oportunidade de aparecerem novas fontes de informação. Contudo, as novas fontes de informação não absorvem o estatuto que o manual escolar possui (Pinto, 2003). Deste modo, “Ao longo dos últimos dois séculos, o livro escolar tornou-se cada vez mais importante no quotidiano dos professores.” (Tormenta, 1996: 55), sendo, como referem François-Marie Gérard e Xavier Roegiers citados por Pinto (2003: 176), o «"suporte de aprendizagem mais difundido"».

O manual escolar é então, de há uns anos para cá, utilizado como principal recurso pedagógico-didático. Ainda que, atualmente, existam outros recursos que possam estar presentes no contexto de sala de aula, como, por exemplo, através da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação, o manual escolar “enquanto ferramenta centralizadora e condutora dos processos de ensino-aprendizagem, é

amplamente reconhecida pelos vários actores do contexto educativo” (Rego, Gomes & Balula, 2012: 131). Por vezes, é até “confundido” com o programa, isto é, com os conteúdos a lecionar, dada a sua utilização fiel. É necessário salientar, pois, que o manual, apesar de ter em conta esses conteúdos, poderá ter algumas lacunas que deverão ser colmatadas pelo processo de avaliação e certificação dos manuais.

Em Portugal tem havido um esforço para que haja um aperfeiçoamento na qualidade dos manuais escolares. Neste trabalho é possível englobar-se o processo de avaliação e certificação. O regime que ainda se encontra em vigor já vigora desde 2007, através do Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho que regulamentou uma lei de 2006. Esta avaliação e certificação dos manuais escolares é realizada por entidades constituídas para o efeito. Essas entidades possuem equipas científico-pedagógicas compostas por peritos que não podem nem ser autores de manuais nem pertencer a editoras ou ter interesses nelas ou noutras áreas ligadas à produção de manuais e recursos didático-pedagógicos (Balula, Matos, Silva, Melão, Amante, & Castelo, 2013).

Além do que já foi referido, os manuais escolares são um recurso que “interferem com muitos actores educativos e sociais”, desde os alunos, os professores, os pais, o Ministério da Educação, os editores e os autores, por exemplo (Moreira, Ponte, Pires, Teixeira, s/d: 1).

No processo de ensino e de aprendizagem, os manuais possuem as suas funções sendo essas referidas por François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, citados por Esmeralda Maria Santo (2006). Desta forma, as funções referidas são: “1) Função de transmissão de conhecimentos; a 2) Função de desenvolvimento de capacidades e de competências; a 3) Função de consolidação das aquisições e aprendizagens; a 4) Função de avaliação das aquisições; a 5) Função de ajuda na integração das aquisições; e a 6) Função de educação social e cultural” (Santo, 2006: 107). Destas funções, as três primeiras encontram-se relacionadas com o aluno e com as aprendizagens, enquanto as restantes se encontram a interligar as questões da escola com as de se ser um futuro cidadão.

O manual é o recurso que é, por excelência, considerado como aquele que permite igualar as desigualdades sociais, na medida em que existem outros recursos cujo acesso se torna limitado pelo nível económico, cultural e social (Pinto, 2003).



Contudo, hoje em dia já se verifica que existem alguns casos cujo acesso ao manual é também difícil, talvez pelo seu custo, que aumentou substancialmente. Daí as estratégias encontradas nos últimos tempos para contornar este obstáculo da sociedade atual se considerarem relevantes. Nestas estratégias podemos englobar, por exemplo, a existência dos bancos de livros que permitem a recolha e posterior distribuição de manuais escolares pelas famílias que necessitem deles e se dirijam a esses locais.

O manual deve ter informação que seja relevante para os alunos, mas não os deve limitar, na medida em que deverá incentivar o uso de outras fontes de informação, ajudando a que os alunos aprofundem os seus conhecimentos (Morgado, 2004) e construam, de certa forma, o próprio saber.

Existe, ainda, um outro aspeto importante a referir sobre este recurso: o manual constitui uma “referência do que pode ser dito nas aulas (os conteúdos), a forma como estes se transmitem e adquirem (a pedagogia)” (Pinto, 2003: 177), podendo ser, por um lado, uma ligação com os pais para poderem acompanhar os seus educandos nas suas aprendizagens. Todavia, por outro, o manual pode reduzir o que é significativo, ou seja, o programa da disciplina, uma vez que “programa e manuais deveriam coincidir quer nos conteúdos selecionados, quer na sua apresentação, quer, ainda, nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos” (Pinto, 2003: 179). Contudo, isso nem sempre acontece uma vez que os manuais são apropriações do programa feitas por diversos autores. Além disso, existe igualmente outro facto que se refere à utilização do manual pelos professores, uma vez que existem professores que estruturam as suas aulas apenas pelos manuais, não utilizando os programas (Zabalza citado por Pinto, 2003). Deste modo, reduzem o seu contacto com os programas, sendo os intérpretes dos programas os autores dos manuais (Morgado, 2004), o que “agrava” a possível descoordenação que possa existir entre manuais e programas.

É de salientar que, claramente, os manuais podem ser utilizados de maneiras diferentes pelos professores na estruturação do processo de ensino e de aprendizagem sendo “um simples material de apoio para as tarefas de aprendizagem que os alunos devem realizar (...) ou um percurso obrigatório por parte dos estudantes na construção dos seus próprios saberes” (Morgado, 2004: 28). É, pois, esperado que os

professores se recordem que o papel fundamental nesta utilização do manual é deles (Morgado, 2004) e que a utilização deste recurso deverá ser doseada.

Em suma, considera-se importante referir que, tendo em conta as opiniões supramencionadas, o manual não deverá ser o único recurso em sala de aula, necessitando o aluno de ter contacto com outras fontes de informação. No entanto, deve-se estar atento para que não se fomente possíveis desigualdades sociais que possam existir. Refira-se, ainda na perspetiva do manual não ser o único recurso, que se considera que o professor deverá ter uma perspetiva crítica perante o manual com o qual trabalha. Não deverá, por exemplo, deixar que os únicos intérpretes dos conteúdos sejam os autores do manual aquando da sua conceção, descartando a hipótese de ele lidar com o programa, a não ser na altura da elaboração da planificação anual.

No subcapítulo seguinte, abordar-se-á o porquê da existência de um domínio que surgiu reformulado com as *Metas Curriculares de Português*, homologadas em 2012, a “Educação Literária”, bem como a sua importância. Além disso, referir-se-á porque se considera importante a presença de textos literários nos manuais, atendendo também ao que foi referido neste subcapítulo.

## **2.Educação Literária: porquê? Qual a sua importância?**

não nascemos leitores nem tão pouco não leitores.

Fazemo-nos leitores.

(Cerrillo, cit. Azevedo, 2013: 98)

Atendendo ao que foi mencionado no subcapítulo anterior relativamente à utilização do manual, no presente subcapítulo pretende-se compreender a importância do domínio “Educação Literária”. Isto porque, como se verá, de seguida, os alunos dos dias de hoje não leem talvez porque não compreendem o que leem, sendo necessárias estratégias que incentivem à leitura. Além disso, referir-se-á, igualmente e ainda que de forma breve, a ligação que este domínio possui com os manuais escolares na atualidade.

Com o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), as competências específicas a serem trabalhadas em contexto de sala de aula são cinco: “Expressão do Oral”, “Compreensão do Oral”, “Leitura”, “Escrita” e “Conhecimento Explícito da Língua”. Estas competências apresentam-se estruturadas por ciclo de ensino, sendo que no 1.º CEB estão divididas em 1.º e 2.º anos e em 3.º e 4.º anos.

Com a homologação das *Metas Curriculares de Português*, em 2012, os domínios do Português passaram a ser “Leitura”, “Escrita” (sendo estes dois agregados num só – “Leitura e Escrita” – nos 1.º e 2.º Ciclos), “Gramática”, “Oralidade” e “Educação Literária”. Outra diferença implementada com este documento, para além da designação dos domínios e da inserção de um novo, foi a estruturação que passou a ser feita por ano de escolaridade, e não por ciclo de ensino.

Quando se fala em Educação Literária, atualmente, e tendo em conta o documento supramencionado, está-se a fazer referência a um dos domínios que deve ser trabalhado em sala de aula. No entanto, poder-se-á questionar: porquê trabalhar este domínio? Qual a importância dele e de este ser trabalhado? Deste modo, uma vez que esta componente investigativa se refere à Educação Literária nos manuais escolares, importa tentar responder a estas questões antes de se prosseguir com a análise dos manuais e consequente análise dos resultados obtidos.

Tendo em conta o que é referido nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), a Educação Literária surgiu para juntar descritores de desempenho que se encontravam noutros domínios. Refere-se aí que se trata de “uma opção de política de língua e de ensino” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 5). Neste documento menciona-se também que, por um lado, a literatura é uma compilação/compêndio de tradições e valores, e, por outro, a Educação Literária pretende ajudar na formação integral dos alunos enquanto cidadãos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Desta forma, criou-se uma lista de obras e textos recomendados, existente e anexa às Metas. Esta lista é “válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 6). Além disso, para a leitura autónoma foi ainda mantida a listagem existente do Plano Nacional de Leitura (PNL), programa anterior às Metas.

Atualmente, a leitura é um domínio que os alunos parecem colocar de parte bastante cedo. Julga-se que o fazem porque não conseguem interpretar e compreender o que leem. Por outro lado, e em contrapartida, este domínio é bastante importante para a aquisição de conhecimentos não só noutras áreas disciplinares (Amado & Sardinha, 2013), mas também noutras áreas que envolvem aspetos relacionados com o quotidiano. Assim sendo, a escola, enquanto elemento formador neste processo de aquisição e promoção da leitura, deve apostar no processo da formação de leitores como sendo “uma actividade regular e continuada, devendo ser provocada, abundante, variada” (Balula, 2010: 3). Este processo deve ser “um (longo) processo e deve investir na leitura de textos de qualidade comprovada, de vários tipos, de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão e na fruição estética” (Balula, 2010: 3). É, pois, importante, nunca descurar que “o aluno é protagonista ativo no processo ativo da leitura, com o qual se deve envolver física e emocionalmente, procurando compreender claramente o que lê” (Amado & Sardinha *in* Azevedo, 2013: 38).

Atendendo a estes factos, poder-se-á referir que a Educação Literária constitui um fator importante na formação de leitores, desde que os adultos auxiliem os alunos, porque permite que os alunos leiam textos literários e possam explorá-los de forma a compreendê-los. Saliente-se que quando se fala de adultos, remete-se também aos pais e à família, não descurando o papel dos professores e da escola, devendo estes últimos colmatar o que os restantes não deram (Balula, 2010). Rechou (Rechou *in* Azevedo & Sardinha, 2013) refere que para educar literariamente, de forma planificada, o mediador entre o livro e o leitor – no caso pedagógico o professor – deve fomentar hábitos de leitura, orientando-a para que os alunos a façam tanto na escola como fora dela. Para além disso, deve “preparar, desenvolver e avaliar a animación lectora” (Rechou *in* Azevedo & Sardinha, 2013: 189).

Deste modo, e atendendo a que o manual é considerado o primeiro recurso que está acessível a todos os alunos (Rego, Gomes & Balula, 2012), embora atualmente já com algumas limitações neste aspeto, devido a fatores sobretudo económicos, a presença de textos literários no manual recomendados numa lista presente nas Metas Curriculares é bastante benéfica, uma vez que permite a todos os alunos a nível nacional que contactem com os mesmos textos. Assim sendo, os alunos contactam com textos literários, tendo a oportunidade de se desenvolver enquanto leitores. Reforce-se, uma vez mais, a importância do acompanhamento dos adultos. Desta forma, a Educação Literária poderá ajudar os alunos na sua formação enquanto cidadãos, enriquecendo as suas leituras e os seus saberes.

Em suma, considera-se que a criação do domínio da Educação Literária é importante, na medida em que permite aos alunos que conheçam, por exemplo, textos com tradição e valores adjacentes a eles. Além disso, não se deve descurar o papel do professor (ou outro adulto que esteja junto ao aluno) aquando da exploração dos textos da Educação Literária, para que o propósito de ajudar a crescer os alunos enquanto cidadãos seja cumprido. Deve, ainda, salientar-se que é deveras importante, e nunca é demais, criarem-se estratégias que promovam a leitura. Com efeito, atualmente, vive-se numa sociedade em que tantas outras tecnologias afastam crianças e jovens dos livros.

### 3. Os manuais escolhidos e a sua caracterização

O manual escolar, apesar de ser visto como um bom recurso tanto pelos pais, como pelos professores, pode tornar-se numa ferramenta inadequada para a aprendizagem dos alunos por dois motivos: pela conceção, nem sempre muito positiva, realizada pelas editoras – se bem que atualmente já existem algumas entidades que avaliam e certificam os manuais – e pela sua utilização por parte dos professores. Como já se mencionou anteriormente, os manuais são um recurso bastante utilizado por alguns professores e que nem sempre está de acordo com os conteúdos dos programas ou documentos em vigor, embora devesse estar. Porém, com a progressão e mudança destes documentos, por vezes, a atualização dos manuais não se torna tarefa fácil.

Deste modo, nesta componente investigativa pretende-se mostrar como quatro manuais atuais do terceiro ano de escolaridade cumprem os preceitos das Metas Curriculares, mais especificamente no que diz respeito ao domínio da Educação Literária. Por conseguinte, elucidar-se-á a operacionalização dos descritores de desempenho deste domínio neste ano de escolaridade. Além disso, aferir-se-á o cumprimento, pelo manual, do número mínimo de textos recomendados e outros aspetos que se consideram benéficos à exploração de textos literários, tais como a não utilização de excertos de textos ou a referência à vida do autor, por exemplo.

Os manuais utilizados nesta investigação foram todos do terceiro ano de escolaridade, uma vez que foi o ano em que a estagiária realizou a prática letiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É ainda de referir que os primeiros quatro são todos do mesmo ano de publicação, porque as *Metas Curriculares de Português* foram homologadas em 2012, logo os manuais a serem analisados e tendo de estar em conformidade com as Metas, teriam de ser posteriores a essa homologação. Por outro lado, os quatro últimos manuais da tabela, apesar de serem os mesmos, são uma outra edição, sendo manuais anteriores às Metas Curriculares, mas estando de acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico*. É importante mencionar o porquê desta opção, isto é, de se utilizarem manuais de duas versões diferentes – uma anterior à homologação das Metas Curriculares e uma posterior a esse facto. A este propósito refere-se que a utilização de ambas as versões tem a ver com uma comparação que se

pretende fazer nesta breve investigação das mesmas. A comparação pretende verificar a diferença existente entre o *corpus* textual da edição anterior às Metas e o da edição posterior às Metas. Dito de outro modo, verificar-se-á se para a introdução dos textos sugeridos pelas Metas no âmbito do domínio da Educação Literária foram retirados alguns textos e quantos foram.

Para que o leitor possa ter noção visual de quais os manuais utilizados, veja-se, no Anexo 1, as capas dos manuais pela ordem apresentada na Tabela 1. Desta forma, os manuais usados são os seguintes:

	<b>Manual</b>	<b>Ano de publicação, edição</b>	<b>Editora</b>
<b>A</b>	<i>A Grande Aventura – Português 3.º ano</i>	2013, 2.ª edição	Texto Editores
	<i>Alfa – Português 3</i>	2013, 1.ª edição	Porto Editora
	<i>O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano</i>	2013, 2.ª edição	Gailivro
	<i>Português 3 – Pasta Mágica</i>	2013, 1.ª edição	Areal Editores
<b>B</b>	<i>A Grande Aventura – Língua Portuguesa 3.º ano</i>	2012, 1.ª edição	Texto Editores
	<i>Alfa – Língua Portuguesa 3</i>	2012, 1.ª edição	Porto Editora
	<i>O Mundo da Carochinha – Língua Portuguesa 3.º ano</i>	2012, 1.ª edição	Gailivro
	<i>Língua Portuguesa 3 – Pasta Mágica</i>	2012, 1.ª edição	Areal Editores

**Tabela 1 – Identificação dos manuais utilizados na componente investigativa – secção A: edições de 2013 (posteriores às *Metas Curriculares de Português*); secção B: edições de 2012 (anteriores às *Metas Curriculares de Português*).**

Antes de analisar os manuais foi necessário decidir o que se pretendia observar, tendo em conta os objetivos a que se queria chegar com esta análise. Deste modo,

primeiramente foi-se analisar os manuais, de uma forma genérica, verificando se estes cumpriam o requisito de terem, no mínimo, sete títulos, isto é, sete obras ou excertos como se refere nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Para tal, utilizou-se a “Lista de obras e textos para Educação Literária – 3.º ano” constante nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 73), a fim de se verificar se essas obras ou excertos referidos estavam presentes nos manuais.

Após essa análise superficial, foi necessário verificar se o domínio “Educação Literária” era cumprido, mas de uma forma mais pormenorizada. Desta forma, foi feito, com o recurso às Metas Curriculares, um levantamento dos objetivos gerais e respetivos descritores de desempenho relativos ao domínio da Educação Literária no ano dos manuais a analisar. Posteriormente a esse levantamento, seguiu-se a fase de observar de forma crítica os textos literários presentes em cada um dos manuais, mais especificamente a interpretação que, em cada caso, era proposta no manual. Isto porque é através dela que se considera que se pode aferir se os descritores de desempenho estavam a ser operacionalizados ou não. Saliente-se que no caso de um manual, como se teve acesso à versão do professor, se teve em atenção as notas que são indicadas ao professor ao longo do manual para que este possa explorar determinados aspetos com os alunos.

Depois de se conferir a correta operacionalização, ou não, dos descritores de desempenho presente nos textos literários dos quatro manuais atualizados segundo as Metas Curriculares, surgiu a última fase desta análise. Esta consistiu em verificar se o número do *corpus* textual do manual da versão anterior às Metas Curriculares foi muito diminuído para que pudessem ser introduzidos na versão do manual de 2013 os textos literários da lista presente nas Metas. Para isso, foram comparadas as duas versões do mesmo manual – anterior e posterior à homologação das Metas Curriculares.

Assim sendo, e após se ter referido o que foi realizado aquando da análise, apresentam-se agora duas tabelas síntese. A primeira refere-se à análise global que foi feita dos manuais. Esta análise compreende o número mínimo de títulos, de acordo com as Metas Curriculares, que os alunos têm de ler e que se considera que o manual deve incluir uma vez que este é o recurso a que todos têm acesso. Além



disso, nessa tabela constam outros aspetos que se consideraram importantes que devessem ser tidos em conta. Saliente-se que esta tabela é da autoria da estagiária.

	Manual <i>O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano</i>	Manual <i>A Grande Aventura – Português 3.º ano</i>	Manual <i>Português 3 – Pasta Mágica</i>	Manual <i>Alfa – Português 3</i>
Possui textos recomendados pelas Metas de:				
- Alice Vieira ou Álvaro Magalhães	X (Álvaro Magalhães)	X (Álvaro Magalhães)	X (Álvaro Magalhães)	X (ambos os autores)
- António Torrado	X (obra <i>Trinta por uma Linha</i> )	X (obra <i>Trinta por uma Linha</i> )	X (obras <i>Trinta por uma Linha</i> e <i>O Mercador de Coisa Nenhuma</i> )	X (obra <i>Trinta por uma Linha</i> )
- Guerra Junqueiro ou Irene Lisboa	X (Guerra Junqueiro)	X (Irene Lisboa)	X (ambos os autores)	X (Guerra Junqueiro)
- Luísa Dacosta	X	X	X	X
- Luísa Ducla Soares ou Vergílio Alberto Vieira	X (Luísa Ducla Soares)	X (Luísa Ducla Soares)	X (Luísa Ducla Soares)	X (Luísa Ducla Soares)
- Matilde Rosa Araújo	X	X	X	X
- Perrault ou Carlo Collodi	X (Perrault)	X (Carlo Collodi)	X (ambos os autores)	X (Perrault)
Tem, no mínimo, a referência a sete títulos das	Sim (9 títulos)	Sim (8 títulos)	Sim (11 títulos)	Sim (10 títulos)

Metas Curriculares para a “Educação Literária”.				
Faz referência prévia à vida do autor.	Não	Não	Não	Não
Pede para que se pesquise sobre a vida do autor.	Não	Não	Não	Sim (Perrault)
Textos integrais	Alguns, sobretudo poemas	Sim, poemas	Sim, poemas	Sim, sobretudo poemas
Excertos ou textos com supressões	Sim	Sim	Sim	Sim
Adaptações	Sim (4)	Não	Não	Não

**Tabela 2 –Análise efetuada a manuais de acordo com as sugestões das Metas Curriculares para a “Educação Literária”**

A segunda tabela, que virá de seguida, refere-se à análise no que diz respeito à operacionalização dos descritores de desempenho propostos nas Metas Curriculares para o terceiro ano de escolaridade no domínio de Educação Literária. Esta análise foi efetuada nos quatro manuais atualizados de modo a irem a encontro das Metas, sendo esses os primeiros quatro referidos na Tabela 1.

	Manual <i>O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano</i> (versão professor)	Manual <i>A Grande Aventura – Português 3.º ano</i>	Manual <i>Português 3 - Pasta Mágica</i>	Manual <i>Alfa – Português 3</i>
<b>Objetivo:</b> Ler e ouvir ler textos literários (v. lista em anexo).				
<b>Descritor de desempenho</b>				
Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	X	X	X	X
Praticar a leitura silenciosa.	X **		X **	X **
Ler em voz alta, após preparação da leitura.	X			X
Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.	X		X	X
<b>Objetivo:</b> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (v. lista em anexo).				
<b>Descritor de desempenho</b>				
Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).	X	X		X
Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.				X

Identificar, justificando, as personagens principais.	X			
Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento - objeto).	X	X	X	X
Recontar textos lidos.		X		
Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace	X		X	
Propor títulos alternativos para textos.	X			X
Interpretar sentidos da linguagem figurada.	X	X	X	X
Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.	X	X	X	X
<b>Objetivo:</b> Ler para apreciar textos literários (v. lista em anexo e listagem do PNL).				
<b>Descritor de desempenho</b>				
Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	X	Não se propõe nenhuma vez ao aluno que leia a obra.	X (propõe que se conta ou se ouça uma história)	X

Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.	X	X	X	X
<b>Objetivo:</b> Ler em termos pessoais. (v. listagem PNL).				
<b>Descritor de desempenho</b>				
Ler, por iniciativa própria ou com orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.	X			X
Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha.	X *			
<b>Objetivo:</b> Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.				
<b>Descritor de desempenho</b>				
Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.				
Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).	X		X	X
Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.	X	X		

Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.	X			X
---	---	--	--	---

\* Descritor de desempenho operacionalizado tendo em conta que se analisou a versão do professor e, por isso, tiveram-se em conta as notas presentes para os professores.

\*\* Descritor de desempenho operacionalizado tendo em conta que para se ler em voz alta e de forma expressiva é necessário haver uma leitura silenciosa de preparação.

**Tabela 3 – Análise dos manuais escolhidos sobre a operacionalização dos descritores de desempenho.**

## 4. Análise dos resultados

Tendo em conta o levantamento efetuado e a análise realizada, é possível aferirem-se e concluírem-se vários aspetos. Inicializando o comentário dos resultados pela primeira tabela, que remete para a análise global dos manuais (tabela n.º 2), pode-se verificar que os textos surgem sem qualquer referência ao autor, nem qualquer sugestão para que o aluno faça pesquisas sobre o mesmo. Existe apenas um texto em que perguntam o que é ou quem é Perrault (*Alfa – Português 3*). Relativamente a autores, é importante também referir que todos os manuais possuem textos de autores contemplados nas Metas, mas de outras obras suas sendo cinco textos o mínimo de textos inseridos no manual (*Português 3 – Pasta Mágica*). Pode considerar-se benéfica a existência destes textos, na medida em que os alunos, caso haja uma exploração (que deverá haver) do autor de cada texto e da obra a que este pertence, podem compreender que um autor tem mais do que uma obra, uma vez que estudam excertos de mais do que uma. Além disso, os textos literários que constam nos manuais são, na sua maioria, excertos. No caso de um manual são apresentadas adaptações de textos (*O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano*). Como, na sua maioria, se trata de excertos inseridos, deveriam ser referidas as supressões que foram realizadas do texto original, através do uso de pontuação específica para o efeito. Contudo, isso apenas se verifica no manual *Português 3 – Pasta Mágica*. Por outro lado, sendo um excerto da obra, nas indicações textuais dever-se-ia fazer essa referência, aspeto que não se verifica no caso de um manual (*Alfa – Português 3*). Neste caso, esse facto é apenas referido aquando das questões de interpretação. Quanto à referência a, no mínimo, sete títulos como se perspetiva nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), este aspeto é cumprido. Saliente-se, relativamente ao número de textos de Educação Literária mencionados na tabela, que os manuais *A Grande Aventura – Português 3.º ano*, *Português 3 – Pasta Mágica*, *Alfa – Português 3* possuem aqueles textos mas que nem todos eles estão referenciados no manual como pertencendo às Metas Curriculares. Isto é, os manuais escolares possuem “separadores”/formas de identificar os textos de Educação Literária que não são iguais às dos restantes textos. Contudo, aquando da análise, verificou-se que existiam, em cada um dos manuais



referidos atrás, mais um texto da Educação Literária mas que não estava assinalado, à exceção do manual *A Grande Aventura – Português 3.º ano*. Em todo o caso, neste manual e em relação a este texto não se colocam questões de exploração, mas sim questões a nível gramatical. Nos outros dois manuais, apresentam-se questões de interpretação, contudo a exploração é totalmente diferente da que é, geralmente, proposta nos textos assinalados como pertencentes à Educação Literária. Por outro lado, ao se verificar o que é mencionado nas Metas Curriculares, particularmente na “Lista de obras e textos para Educação Literária – 3.º ano” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012: 73), conclui-se que nenhum manual cumpre na totalidade o que está presente nessa lista. A este nível, nenhum manual possui no seu *corpus* textual a totalidade dos textos sugeridos na lista, ainda que com as opções indicadas. Além do mais, e paralelamente já à próxima fase da análise, apenas um manual sugere sempre aos alunos que leiam a obra completa de onde foi retirado o excerto ou conto que estudaram (*Alfa – Português 3*). Esta sugestão, sendo a última questão de interpretação proposta para os textos de Educação Literária assinalados como tal, tem como objetivo que os alunos se divirtam ou uma pequena tarefa adjacente que deverão resolver após a leitura da obra. Sublinhe-se que o manual, como já foi referido anteriormente e de acordo com Pinto (2003), é considerado um recurso que não sustenta as desigualdades sociais. Será que ao se introduzirem adaptações, excertos ou textos com supressões não se estará de alguma forma a contrariar essa intenção? Claro que os alunos poderão sempre consultar as obras numa Biblioteca, mas sendo as obras recentes, dificilmente existirão em número suficiente para que os alunos as possam consultar. Claro que os manuais não poderão incorporar no seu *corpus* textual a totalidade dos textos propostos no seu interior, mas porque não anexar um pequeno livro em que nele constasse uma obra a estudar ou alguns textos literários a estudar na íntegra? Talvez isto envolva políticas economicistas. Daí ser complicado concretizar, mas com certeza iria mais ao encontro do que se pretende que o manual e o domínio de Educação Literária sejam.

Existe um aspeto que é de valorizar em dois manuais (*Alfa – Português 3* e *Português 3 – Pasta Mágica*), que se relaciona com a existência de uma pequena imagem da capa do livro de onde foi retirado o texto. Considera-se importante na medida em que os alunos podem visualizar a capa da obra. Contudo, isso não deve

ser substituído pela presença física da obra em sala de aula. Sempre que possível, o facto de se levar o livro para a sala de aula deve constituir uma prática do professor para que os alunos o possam visualizar de uma forma mais concreta e até ter contacto com as obras.

Relativamente à segunda fase da análise, ou seja, a verificação da operacionalização dos descritores de desempenho, pode constatar-se que em nenhum manual é possível operacionalizar-se todos os descritores de desempenho. Ressalve-se que este estudo é uma súmula da análise individualizada que foi efetuada a cada texto da Educação Literária identificado, mais especificamente às questões de interpretação que são propostas para cada um. No caso do manual *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano*, uma vez que se teve acesso à versão do professor, atendeu-se ainda às indicações que são mencionadas ao longo deste e que o docente deverá ter em conta aquando das explorações. Deste modo, refira-se que não são operacionalizados muitos descritores de desempenho por cada texto que o manual explora, cabendo ao professor, caso use o manual como “recurso fiel”, continuar essa exploração. Atendendo a que se pretende que este recurso não sustente as desigualdades sociais, poder-se-ia, além do já referido, esperar um cumprimento de todos os descritores de desempenho até ao fim do manual. Todavia, isto não se verifica e pode aferir-se que os manuais analisados são díspares neste aspeto. Pensa-se, de uma forma generalizada e perante esta amostra de manuais, que caberá aos professores operacionalizar os restantes descritores de desempenho. Desta forma, muitos terão de abandonar a postura de ter o manual como delimitador da normalidade curricular e escolar (Bonafé, 2011). Para isso, terão de “inovar” nas suas práticas, não se limitando somente ao que o manual indica.

Nesta segunda fase da análise, foi tido um aspeto em conta: muito raramente, os manuais referem que se deve fazer leitura silenciosa. Contudo, ao solicitar que os alunos façam uma leitura em voz alta ou uma leitura de poemas em coro e em grupos, é esperado que a leitura tenha sido preparada. Por esta preparação subentende-se uma leitura silenciosa antes de qualquer outra leitura que os alunos possam fazer em voz alta. Até porque o manual não refere “ouve ler”, portanto não remete para a leitura modelo. Deste modo, subentendeu-se que, quando se operacionaliza os descritores de desempenhos relativos à leitura em voz alta ou à

leitura de poemas em grupo, tivesse havido uma leitura silenciosa. Nos manuais, essa prática apenas foi referida uma vez no manual *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano*, numa indicação remetida para o professor. Em todos os outros diz-se apenas para o aluno ler ou refere-se “depois de ler”. As questões que se colocam são: mas ler como? Silenciosamente? Em voz alta? Não aparece bem explícito. Se calhar, seria necessário haver mais explicitação no que diz respeito a este aspeto atendendo a que o manual pretende ser “Um recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes elaborados e para simplificar as tarefas dos professores” (Bonafé, 2011: 40). Além disso, como já foi anteriormente mencionado, tendo em conta que os alunos atualmente têm dificuldade em compreender o que leem e não têm muitos hábitos de leitura, seria importante incentivá-los, desde esta idade, a fazerem uma leitura adequada que lhes facilite a posterior compreensão dos textos.

Relativamente às questões que são propostas aos alunos, existe um manual que deixa um pouco a desejar na interpretação (*Português 3 – Pasta Mágica*), uma vez que possui quatro textos em que a exploração dos mesmos não é muito bem conseguida. Isto porque num texto não há interpretação, propondo aos alunos que façam sombras chinesas com os colegas; noutro texto é apenas pedido que continuem a contar, caso saibam, ou que ouçam contar a história por parte dos colegas; noutro ainda a única questão que existe é para completar espaços; e noutro a única questão proposta é para se discutir a moralidade da história. Considera-se que, os momentos em que os alunos tenham explorações de textos mais “leves” possam ser benéficos. Todavia, não será esse o propósito dos textos de Educação Literária presentes na lista de textos existente nas Metas. Há, na maioria dos manuais, algumas questões de escolha múltipla ou de verdadeiro e falso, não sendo uma constante em todos as explorações de todos os textos.

Além das questões de interpretação propostas para a exploração do texto, existem em três manuais (*A Grande Aventura – Português 3.º ano*, *Alfa – Português 3*, *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano*), questões de pré-leitura que permitem explorar alguns aspetos relacionados mais diretamente com o texto (ou não) antes de os alunos lerem o mesmo. Por exemplo, no manual *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano* são, nestas questões, propostas algumas pesquisas relacionadas com os assuntos do texto. Deste modo, permite-se que o aluno contacte com outras

fontes de informação indo ao encontro do aspeto que refere que o manual deve ter em vista o incentivo deste mesmo contacto (Morgado, 2004), como também já foi dito anteriormente.

Por outro lado, há, ainda, um outro aspeto a referir: considerou-se que se operacionalizava o descritor de desempenho “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.”. Contudo, os alunos, conforme já se referiu, leem excertos das obras. Apesar disso e tendo em conta o objetivo geral no qual este descritor se insere, uma vez que refere “Ler e ouvir ler textos literários.”, e como não existe nenhum descritor que refira a leitura apenas de excertos, considerou-se que este era operacionalizado. Todavia, os manuais deveriam trabalhar para que ele fosse totalmente operacionalizado e não apenas em parte, ou seja, para que os alunos lessem efetivamente as obras.

Na terceira fase da investigação tentou-se aferir quais as mudanças no que diz respeito à retirada de textos do *corpus* textual dos manuais na versão anterior às Metas Curriculares para que os textos de Educação Literária fossem inseridos na edição do manual posterior à homologação das Metas. Deste modo, nesta fase, os resultados foram variados. Por exemplo, no caso do manual *Alfa – Português 3*, para que os textos de Educação Literária fossem inseridos, na generalidade das unidades didáticas (correspondentes aos meses do ano) em nada se alterou, não tendo sido retirado nenhum texto do manual *Alfa – Língua Portuguesa 3*. Assim, os autores optaram por um aumento do *corpus* textual e, conseqüentemente, por um aumento do número de páginas. Neste manual em questão foram apenas retirados dois textos em nove unidades didáticas no qual foram inseridos textos propostos pelas Metas Curriculares, uma vez que o manual tem dez unidades didáticas mas a última não contempla nenhum texto de Educação Literária. Relativamente ao manual *A Grande Aventura – Português 3.º ano*, na generalidade, quando se introduziu um texto de Educação Literária retirou-se outro texto, sendo alguns dos retirados sugeridos pelas listas do Plano Nacional de Leitura (PNL). Contudo, houve dois casos em que ao invés de retirarem um texto, fosse ou não do PNL, retiraram um laboratório gramatical, ou seja, pelo menos uma página onde os alunos exercitavam conteúdos gramaticais. Contrariamente, no caso dos manuais *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano* e *Português 3 – Pasta Mágica*, o que se notou foi bastante

diferente. Isto porque sempre que se introduziu um texto de Educação Literária foi retirado um outro texto, pertencente ou não ao PNL, não se substituindo um texto por exercícios de gramática. Deste modo, poder-se-á considerar que se “criaram condições”, de alguma forma, para que os textos de Educação Literária fossem inseridos nos manuais.

Recapitulando, agora, as questões que foram colocadas na introdução: o número mínimo de textos referido nas Metas é cumprido nos Manuais analisados de 2013? É permitido aos alunos que tenham contacto com textos que não sejam apenas excertos? Os descritores de desempenho presentes nas Metas são operacionalizados nos manuais? Houve uma grande redução no *corpus* textual da edição anterior às Metas para inserir os textos de Educação Literária?

Tentou-se ir respondendo a estas questões ao longo desta análise. De qualquer modo, refira-se, novamente e sintetizando, que o número mínimo de textos referidos nas Metas não é cumprido em nenhum dos manuais porque apenas se cumpre a referência aos sete títulos e não o número de textos ou as opções indicadas; que é permitido aos alunos que tenham contacto com textos integrais, mas estes são sobretudo poemas e alguns casos de contos; que nem todos os descritores de desempenho presentes nas Metas são operacionalizados pelos manuais; e, por fim, que não houve uma grande redução no *corpus* textual de alguns manuais, como se pôde verificar acima, sendo que nalguns casos somente houve troca de “texto antigo” por texto proposto pela Educação Literária.

Desta forma, considera-se que, após esta análise, é necessário repensar na forma como serão trabalhados e inseridos os textos de Educação Literária para que este domínio possa cumprir a função para a qual foi criada e que é enunciada nas *Metas Curriculares de Português*. Até porque, efetivamente, nas Metas Curriculares é referido que “Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012: 4-5). É também objetivo da Educação Literária que a lista de obras e textos literários, sendo por ano de escolaridade e a mesma a nível nacional, faça garantir que a escola tenha um currículo de obras de referência para os alunos do Ensino Básico para que

não se transpareçam as desigualdades sociais (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

Em síntese, depois desta breve investigação, conclui-se que é extremamente necessário que os professores, para uma exploração adequada deste domínio, não descurem o seu papel, dando, muitas vezes, um cunho pessoal ao tratamento dos textos a abordar. É, pois, fundamental que os professores não utilizem somente os manuais para que se operacionalizem os descritores de desempenho, sendo eles também intérpretes dos programas/Metas. Além disso, nos próximos tempos, relativamente à conceção dos manuais será necessário repensar a forma como são explorados alguns dos textos de Educação Literária para que estes não sejam descurados, bem como a dimensão dos mesmos para que se privilegie o estudo de textos na íntegra. Saliente-se que se refere no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 101) que é necessário ter em atenção quando se utilizam excertos de textos e que “convém evitar o recurso a cortes, adaptações (com exceção de obras adaptadas por autores consagrados e com reconhecida capacidade de reescrita e recomposição) ou a qualquer outro tipo de manipulações que desvirtuem a *integridade* e a autenticidade das formas e sentidos originais”. Assim sendo, a opção de alguns autores dos manuais não se encontra de acordo com esta indicação.

Ainda relativamente aos excertos dos textos, é necessário que os professores tenham em atenção que nem sempre estes se encontram devidamente pontuados com as supressões identificadas nos mesmos. Daí ser necessária a intervenção deles em chamar a atenção dos seus alunos e alertá-los para esse facto. Finda-se esta análise referindo-se uma opinião, que já se mencionou anteriormente, relacionada com a leitura das obras e dos textos literários na íntegra como seria de esperar. Considera-se que os manuais poderiam trazer anexos a eles uma compilação de textos integrais, uma vez que se pretende que o ensino permita aniquilar desigualdades sociais, ao invés das editoras publicarem os textos recomendados e venderem-nos separadamente. Assim, poder-se-ia assegurar que os alunos teriam acesso aos textos na sua globalidade e não apenas aos excertos. Caso as compilações de textos sejam de venda separada, estará a fazer-se o que o manual escolar não pretende fazer, atendendo a pontos de vista mencionados anteriormente: fomentar desigualdades

sociais, uma vez que nem todos possuem possibilidade económica para adquirir essas edições em separado.





## **CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## 1. Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (...). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes.

(Estrela, 2008: 26)

Para uma iniciação à Prática Profissional, neste caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é necessário ter-se em conta quatro aspetos essenciais. Esses aspetos correspondem a momentos distintos mas que se encontram interligados, sendo eles a observação, a planificação, a intervenção e a reflexão. Importa, desde já, salientar que cada um destes aspetos tem a sua importância no devido momento e por uma determinada razão como se verá de seguida. Nesta ótica, todos eles são aspetos importantes para a finalização do objetivo central do ser-se professor: a aprendizagem dos seus alunos.

Num primeiro momento do estágio, e com a duração das duas primeiras semanas deste, decorreu o processo de observação que, por si só, “requer um acto de atenção” (Damas & Katele, 1985: 11), dado que através deste se pretende conhecer a turma, a forma de atuar da professora cooperante, bem como todo o meio envolvente à escola e à turma. É, igualmente, com os contributos obtidos nesta fase que, aquando do ato de planificar, se opta por determinada estratégia, tendo em conta as características dos alunos observados. Como refere Albano Estrela (2008: 128):

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual cada professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados.

Esta é, portanto, uma fase primordial que será um auxílio em fases posteriores. Isto foi verificado nesta prática educativa no 1.º CEB, tendo sido o primeiro contacto a lecionar a uma turma.

Após esta fase da observação em que se conheceu o “terreno” e as condições nas quais se iria trabalhar, seguiu-se a etapa da planificação. Esta decorreu, em grande

parte, com o auxílio e supervisão do professor supervisor em aulas na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Este auxílio era prestado na medida em que as práticas da semana que se seguia eram discutidas e acompanhadas pelo docente em aula. Considerou-se, nesta fase, a planificação como aspeto primordial, devendo ser transversal às várias disciplinas, uma vez que se tratava do ensino no 1.º CEB, em que se deve valorizar as aprendizagens integradas. Além disso, com a planificação utilizada, tendo sido um modelo proposto pelo supervisor, uma vez que “Não existe nenhuma regra que imponha um modelo único de planificação. Existem muitos modelos, que se adequam a diferentes necessidades de aprendizagem.” (Wassermann, 1994: 85), teve-se em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Este é um aspeto importante não só neste nível de ensino mas em todos, dado que os alunos possuem aprendizagens que devem ser valorizadas.

Apesar de “podermos entender a planificação como um bom «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1993: 5), é importante não descurar que se trata apenas de uma orientação para o professor e que, por vezes, não é possível ser cumprida à risca. Quando tal acontece, é necessário ser ajustada ao nível do processo de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula.

Deste modo, após as duas semanas de observação, decorreu a fase de intervenção durante dez semanas, em que foram sendo colocadas em prática as planificações, tomando benefício das observações realizadas. Numa fase muito inicial, o tempo de intervenção foi dividido pelas estagiárias. Mas, desde cedo, que cada estagiária lecionou meio dia. Esta opção foi tomada por ser mais adequada e mais clara a gestão do espaço e dos conteúdos por cada um dos elementos. Neste caso específico, a lecionação foi numa turma de 3.º ano, como se verá de seguida na Caracterização do Contexto Educativo, sendo que, apesar de se encontrarem no 1.º período do ano letivo, já tinham interiorizadas rotinas e regras em sala de aula. A distribuição do tempo de intervenção pelas estagiárias permitiu que, ao longo do período de intervenção, os conteúdos a serem abordados fossem variados e englobados em todas as áreas curriculares.

Assim sendo, no que diz respeito à área curricular do Português, abordou-se a Lenda do Milagre das Rosas através de uma ficha de trabalho, tendo havido uma pré-leitura com uma imagem; a estrutura do *email* e da carta e as suas diferenças,

tendo sido escrito um *email* e uma carta (*email* a uma educadora dos alunos e a carta ao Pai Natal); e a exploração da história dos três Reis Magos. Além disso, através de uma apresentação de PowerPoint, elaborada pela estagiária e em articulação com Estudo do Meio, houve uma visita virtual ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e Santa Clara-a-Nova. Esta visita teve em conta a exploração da Lenda supramencionada. Também em articulação com Estudo do Meio, numa fase final do estágio, leu-se o texto “A Viagem da Sementinha”, de Alves Redol, tendo havido uma exploração do mesmo, para que na outra área curricular se realizasse uma atividade experimental. Ainda há a referir que se explorou o texto “Onde está a felicidade?”, da obra *O senhor do seu nariz e outras histórias*, contemplada na Educação Literária deste nível de ensino, após a leitura da estagiária. Com o intuito de serem revistos os conteúdos e atendendo à proximidade das fichas de avaliação, houve também a concretização de um jogo de tabuleiro e de fichas de trabalho.

Na área de Matemática foi, igualmente, realizado um jogo de tabuleiro e fichas de trabalho com o objetivo de rever conteúdos anteriormente abordados. Além disso, foram abordados diversos conteúdos de diferentes domínios e respetivos subdomínios. Quanto ao domínio “Organização e Tratamento de Dados” foi abordado o gráfico de barras e com ele foi estudada uma característica da turma – a cor dos olhos. Quanto ao domínio “Números e Operações”, foram trabalhados dois subdomínios: “Sistema de numeração decimal” e “Números racionais não negativos”. Quanto ao primeiro subdomínio referido, foi abordada a distinção entre a unidade, a dezena, a centena e a unidade de milhar, recorrendo ao material multibásico e envolvendo os alunos na manipulação deste material. Relativamente ao segundo subdomínio, versou-se a metade, a terça parte e a quarta parte, recorrendo-se à divisão de um bolo retangular e a rodela de limão, aliando-se o trabalho de pares a esta abordagem.

A área do Estudo do Meio, como já se referiu anteriormente, foi, de certa forma, trabalhada em estreita ligação com Português. Assim, foi explorada a Lenda do Milagre das Rosas, embora com uma outra perspetiva, abordando-se a vida do Rei e da Rainha que nesta Lenda estão inseridos, bem como dos monumentos que a ela estão associados e que foram abordados na visita virtual realizada posteriormente. Além disso, foram estudadas as tradições e os costumes relacionados com o Natal e

com o dia de Reis, tendo sido elaboradas questões para se levarem para uma visita que se veio a realizar ao Centro de Dia da localidade.

Para além das três áreas referidas acima, existiram outras duas lecionadas em sala de aula designadas Projeto e Expressões. Relativamente a Projeto, era previsto que fossem trabalhadas as diferenças entre género. Assim sendo, foram abordadas as diferenças físicas e psicológicas entre os indivíduos dos dois géneros, as diferenças entre os reis e as rainhas (funções/o que faziam naquela época, papéis desempenhados, entre outros aspetos), as diferenças nas profissões exercidas pelos diferentes sexos antigamente, as diferenças entre os diferentes tons de pele dos seres humanos e das várias etnias. Quanto às Expressões foram realizados diversos trabalhos, sendo alguns deles em ligação com Português ou com Estudo do Meio, atendendo a conteúdos abordados ou objetivos que se pretendiam cumprir. Por exemplo, foi elaborado um pergaminho para que nele fosse registado, com o auxílio do computador, o vocabulário que os alunos desconheciam, com o objetivo de aumentar o seu campo vocabular. Além disso, foi realizado um desenho, em diáide, sobre a Lenda do Milagre das Rosas explorada nas duas áreas supramencionadas. Para além destas atividades, refere-se, ainda, um jogo de mímica sobre as profissões desempenhadas há uns anos pelos dois sexos (atividade realizada em ligação com Projeto), uma dramatização, realizada em grupos de quatro elementos, sobre o Dia de Reis e sua chegada ao presépio, e um jogo ao ar livre. Tendo em conta a visita ao Centro de Dia da localidade, foram também ensinadas, pela estagiária, e ensaiadas, músicas para serem apresentadas nessa visita.

Numa fase final, após a intervenção e, também, a acompanhar o seu decorrer, surgiu a reflexão. Tratou-se de momentos em que se revia a intervenção, como é que esta tinha sucedido e o que tinha sido menos bem conseguido, refletindo sobre as melhorias que deveriam ser feitas. Este momento da reflexão foi importante na medida em que permitia o crescimento pessoal e profissional, tendo em conta que Zeichner (1993: 17) refere que “Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. Deste modo, as reflexões realizaram-se na escola do 1.º CEB, com a professora cooperante e, aquando da supervisão, com o professor supervisor, nas aulas na ESEC, e em momentos de trabalho autónomo em que se refletia sobre as práticas

individuais. Este processo de reflexão é bastante importante na construção de um professor porque “Uma das competências essenciais do professor relaciona-se com a sua capacidade de refletir (...) com um sentido ativo e crítico, visando a modificação e melhoria das suas práticas.” (Costa & Santos, 2005: 102).

## **2. Caracterização do Contexto Educativo**

Durante o estágio no 1.º CEB, todo um contexto educativo envolveu a prática educativa. Esse contexto educativo foi conhecido nas semanas de observação acima mencionadas.

De seguida, são apresentadas as caracterizações do agrupamento de escolas, da escola e da turma onde o estágio foi realizado, tendo em conta as informações recolhidas.

### **2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

A sede do Agrupamento de Escolas em que a Escola de 1.º CEB, onde decorreu o estágio, se insere localiza-se na cidade de Coimbra. Este Agrupamento, criado em 2012, engloba vários Jardins-de-Infância (JI), Escolas do 1.º CEB, Escolas do 2.º e 3.º CEB (sendo estas as escolas pólo) e uma Escola do Ensino Secundário (escola sede). Por já existir há alguns anos, o edifício da sede não tem infraestruturas da preferência dos alunos, mas possui um enorme valor histórico.

De entre todos os ciclos de ensino que este Agrupamento inclui, conta com um total de cerca de mil e quinhentos alunos, cento e oitenta docentes (sendo estes somente os que estão em exercício de funções no Agrupamento) e cerca de uma centena de indivíduos que pertencem ao pessoal técnico, englobando assistentes técnicos, assistentes operacionais e técnicos superiores.

A proveniência dos alunos difere muito. Isto porque a localização dos pólos e das escolas que este Agrupamento engloba, influencia bastante essa mesma proveniência, sendo em parte rural e em parte urbana. Além disto, o Agrupamento inclui alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo uma escola integradora e inclusiva na sua oferta educativa. É ministrado, neste Agrupamento, o ensino a alunos surdos, alunos portadores de cegueira e baixa visão, alunos com perturbações do espectro de autismo e alunos com multideficiência, possuindo alguns recursos humanos, materiais e infraestruturas capazes de tal. Por outro lado, ministra-se aí, ainda, o



ensino a alunos de diversos contextos socioculturais, dada a diversidade da localização das suas instituições escolares.

A Gestão Pedagógica deste Agrupamento encontra-se a cargo de diversos órgãos, tais como Conselho Administrativo, Equipa Diretiva e Conselho Pedagógico, envolvendo pessoal docente e não docente. Além disso, é de salientar que a constituição do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo se encontra conforme o indicado no Decreto-Lei n.º 137/2012. Quanto aos objetivos que se consideram serem cumpridos neste momento da vida do Agrupamento, de acordo com o Projeto Curricular (2013/2014), são: “melhorar os níveis de sucesso dos alunos; erradicar o abandono escolar; reduzir as ocorrências de indisciplina; promover o trabalho cooperativo entre os polos do agrupamento e seus profissionais; reforçar a participação dos encarregados de educação e da comunidade envolvente na vida escolar; promover a valorização e reconhecimento públicos do serviço prestado pelo agrupamento”, como se poderá verificar no site do Agrupamento. Além deste documento é, também, possível consultar-se aí o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento.

## **2.2. Caracterização da Escola**

A Escola onde decorreu o estágio está situada numa vila que é sede de freguesia, na periferia da cidade de Coimbra, encontrando-se num meio rural. Funciona com um horário das 9h às 16h, havendo o complemento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) das 16h30 às 17h30.

Relativamente à população escolar, esta escola, no ano letivo 2013/2014, era frequentada por, aproximadamente, oitenta alunos de todos os níveis de escolaridade. Desta forma, existiam duas turmas com dois níveis de escolaridade, sendo os recursos humanos compostos por quatro professores titulares de turma, uma professora de apoio e duas assistentes operacionais. Era, também, frequentada por uma professora responsável pela biblioteca da escola que dinamizou o funcionamento deste espaço.

Ao nível das relações entre o pessoal docente e não docente, existia um clima relacional saudável, tendo este sido transparecido na comunicação que havia entre os diversos intervenientes e no acolhimento bastante positivo que foi feito às estagiárias. Relativamente ao clima relacional entre a escola e os pais, denotou-se a participação da maioria dos pais/Encarregados de Educação (EE) na educação dos seus filhos/educandos, na medida em que se revelaram “pais presentes”, pois participaram em atividades escolares que fossem propostas ou até sugerindo eles mesmos atividades. Quanto à relação da escola com a comunidade envolvente, verificou-se ser igualmente positiva, dado que existiram atividades que reúnem as crianças do JI da vila com os alunos da Escola do 1.º CEB e entre esta última e o Centro de Dia (neste caso, tendo sido dinamizada pelas estagiárias no decorrer do estágio). Efetivamente, isto permite um convívio entre diversas faixas etárias.

Quanto à estrutura física, esta escola tem apenas um edifício que possui um amplo espaço de recreio com areia e *tout-venant* no chão, tendo anexado a este espaço um campo de futebol do clube da vila utilizado pelos alunos para as atividades de Expressão Físico-Motora (AEC). O recreio tem um telheiro (na parte de trás da escola) para os alunos poderem brincar quando as condições atmosféricas são adversas. No edifício da escola existem quatro salas de aula, uma biblioteca, um gabinete de docentes (também utilizado pelas assistentes operacionais por lá se encontrar o telefone da escola) e um espaço que se destina a ser cantina/refeitório e onde as refeições são servidas, não sendo confeccionadas na escola. Existem, também, instalações sanitárias para os alunos e para os docentes.

No que diz respeito aos recursos materiais, a biblioteca encontra-se devidamente equipada com diversos livros com os quais os alunos podem ter contacto, além do material lúdico que pode ser utilizado em sala de aula, estando este guardado numa arrumação. Para além destes, existem ainda outros recursos como computadores, impressoras, armários para arrumação do material de sala de aula e dos alunos e uma fotocopadora.

Pode-se considerar que a escola se encontra relativamente bem equipada, principalmente a Biblioteca, usufruindo os alunos bastante disso, com o incentivo do corpo docente. No que diz respeito aos materiais lúdicos e à tecnologia que pode ser utilizada em sala de aula, talvez seja um pouco deficitária comparativamente com

outros contextos. Além disso, e relativamente aos espaços exteriores, o espaço coberto para os alunos brincarem é pouco, tendo em conta o número de alunos que a Escola possui.

### **2.3. Caracterização da Turma e da organização do trabalho pedagógico**

A turma onde decorreu o estágio era, no ano letivo 2013/2014, constituída por dezanove alunos, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, havendo o caso de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Era uma turma homogénea relativamente à idade, na medida em que apenas o aluno com NEE era mais velho, por ter frequentado o JI mais um ano. Além deste aluno com NEE, existiam quatro alunos sinalizados com Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI), havendo momentos em que trabalhavam com a professora do apoio. Esta turma era constituída por alunos que, na sua maioria, já pertenciam ao mesmo grupo desde o 1.º ano. Porém, entraram cinco alunos de outra turma no ano letivo anterior e não havia casos de retenção. Quanto à frequência do JI, apenas um aluno não o tinha frequentado, revelando dificuldades na dicção correta das palavras e na motricidade fina, estando esta pouco desenvolvida aquando da sua entrada para o 1.º Ciclo. Todavia, o aluno conseguiu avançar, ainda que fosse um dos alunos sinalizado com por demonstrar algumas dificuldades de aprendizagem. No geral, os alunos encontravam-se no mesmo nível de aprendizagem, sendo necessário reforçar a aprendizagem nalguns casos particulares.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, estas situavam-se nos 2.º e 3.º CEB na sua maioria, havendo alguns casos de Ensino Secundário e um caso com o 1.º CEB. No que diz respeito às profissões dos pais/EE, havia dois casos de desempregados, predominando as profissões de assistente operacional e de motorista, sendo bastante distintas as profissões dos pais desta turma.

Para além da professora titular, os intervenientes da turma, eram a professora de apoio, os professores das AEC, bem como os representantes de pais/EE e da

Associação de Pais. Durante o estágio, foi notória a boa relação entre estes diversos elementos, verificando-se na comunicação bidirecional existente entre os intervenientes.

A turma tinha um desempenho bom na área do Estudo do Meio e razoável na área da Matemática, revelando défice no cálculo mental e no questionamento da razoabilidade dos resultados. Era, porém, a área curricular do Português em que demonstravam mais dificuldades, especialmente no domínio da Oralidade, devido ao facto de os alunos escreverem como falavam e isso originar erros ortográficos frequentes. Atendendo ao meio rural em que vivem e à pronúncia de algumas palavras, por vezes, inadequada existente e com a qual convivem, este resultado era expectável. Deste modo, era necessário intensificar as leituras, tendo os pais sido avisados deste facto. Saliente-se que os alunos frequentavam tanto a biblioteca da escola como a da freguesia e requisitavam, regularmente, livros. Assim, e muito além do desenvolvimento de capacidades das áreas curriculares, a professora titular tinha como intencionalidades educativas, o aumento do vocabulário – tendo sido utilizada uma estratégia para o facilitar no decorrer do estágio, a elaboração do pergaminho –, a elevação da autoestima, o diálogo, o desenvolvimento do espírito de tolerância e de solidariedade, entre outras. Para que isto se concretizasse, a docente utilizava uma pedagogia centrada numa perspetiva eclética dos paradigmas. Isto é, procurava as potencialidades/aspetos positivos de cada paradigma, tanto do ponto de vista do professor como do ponto de vista do aluno, atendendo a estudos já realizados. Era, deste modo e tendo em conta essas potencialidades, que orientava a sua postura e as suas práticas em sala de aula.

Quanto aos documentos que a professora utilizava dividiam-se entre os da tutela (Programas e Metas oriundos do Ministério da Educação), os do Agrupamento, os colegiais (documentos elaborados nas reuniões dos Departamentos e cada Departamento realiza os seus; contudo, são baseados no Projeto Educativo) e os seus. Importa referir que, no caso deste Agrupamento, além de outros documentos colegiais como as planificações anuais, consideravam-se também as fichas de avaliação, dado que são iguais para todas as escolas do Agrupamento, bem como os seus critérios de correção e classificação. Quanto aos documentos próprios da

professora, existia apenas o Plano de Turma (PT) que foi elaborado consoante uma matriz facultada pela direção do Agrupamento.

É de salientar que a comunicação entre professor e aluno nesta turma estava presente, sendo bidirecional, privilegiando-se, também, a comunicação entre alunos, ainda que de forma ordeira. A professora utilizava *feedback* oral – de controlo disciplinar ou formativo – e escrito, equilibrando o uso destes dois tipos de expressão no decorrer das suas aulas. Proporcionava, também, aos alunos momentos de trabalho individual e de trabalho coletivo. Quanto à avaliação, esta não se centrava somente nas fichas realizadas pelos alunos, mas sim no gradual desenvolvimento destes e nos seus comportamentos e atitudes ao longo do período e do ano.

Ao longo do estágio, a turma demonstrou ter rotinas, tais como o diálogo sobre o fim de semana à segunda-feira; as idas “livres” à casa-de-banho, à torneira para ir beber água e ao caixote do lixo, sabendo que apenas podiam ir caso não estivesse nenhum colega nesse local, cumprindo estas indicações. Além destas, os alunos tinham o hábito de ler ou escrever num caderno que apenas lhes pertencia a eles, não sendo visto/corrigido nem pela professora nem pelos pais. No entanto, o acesso a este caderno, mesmo estando junto ao seu material, só podia ser feito após terminarem as tarefas propostas em sala de aula, não podendo perturbar o trabalho dos colegas.

Denotou-se, igualmente, uma flexibilidade por parte da professora na gestão dos conteúdos em sala de aula, uma vez que era possível os alunos levarem assuntos para dialogar na sala. Estes eram abordados, tanto quanto possível e tendo em conta a sua pertinência. Contudo, nenhum assunto era descurado, verificando-se a preocupação pelo bem-estar dos alunos. Além disto, não se terminava uma atividade apenas porque o horário da área daquela atividade havia terminado. Tinha-se, pois, em conta o facto de não se quebrar a “linha orientadora” do trabalho dos alunos, bem como a pertinência e encadeamento das aprendizagens, e sempre que possível fazia-se a transversalidade de saberes. Deste modo, verificou-se que a planificação, neste contexto, não era um processo estanque. Havia, pois, uma gestão flexível do tempo e das aprendizagens dos alunos.

### **3.Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Com base na caracterização do contexto realizada atrás, neste ponto traçam-se as principais linhas orientadoras do trabalho pedagógico mobilizado na turma. Visa-se, desta forma, fundamentar, de forma adequada às necessidades da turma, os referentes pedagógicos estruturantes da planificação e da ação em sala de aula.

Durante o estágio, tentou-se diversificar as estratégias utilizadas, a fim de se proporcionarem momentos de aprendizagem diferentes e significativos, uma vez que “conteúdos diferentes exigem estratégias e níveis diferentes de envolvimento intelectual” (Haigh, 2010: 111), desde que os alunos estejam dispostos e habituados a trabalhar de diferentes formas, como era o caso, tendo sido isso passível de ser constatado na fase de Observação.

Deste modo, utilizaram-se estratégias, tais como o recurso ao quadro, a utilização de música ambiente em sala de aula, enquanto os alunos realizavam uma atividade específica, a construção de um pergaminho como forma de enriquecer o vocabulário dos alunos, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o recurso a duas formas de representação do mundo, a utilização do material multibásico, a utilização da mímica como forma de expressão, a aprendizagem de música em contexto de sala de aula e o trabalho experimental. Além destas, utilizou-se, ainda, a aprendizagem cooperativa/trabalho de grupo, tendo essa abordagem constituído uma das experiências-chave. Salienta-se que as estratégias escolhidas tiveram em conta, como seria de esperar, as características dos alunos e os conteúdos a abordar.

Como já foi referido, a turma deste contexto era uma turma de 3.º ano e revelava dificuldades na área curricular de Matemática. Tal facto verificou-se porque no 1.º ano a professora titular optou por investir mais no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por esta aprendizagem ser necessária às aprendizagens da área da Matemática, por exemplo. Além disso, os alunos demonstravam dificuldades na área do Português por razões anteriormente mencionadas relacionadas com o meio em

que habitam e convivem. Posto isto, era necessário adotar estratégias e instrumentos que ajudassem a colmatar estas dificuldades dos alunos.

Por outro lado, o facto de ser uma turma deste nível de ensino já com algumas regras e rotinas era benéfico. Contudo, a estagiária tinha de se adaptar a elas e de tomar benefício delas para o trabalho com os alunos em sala de aula. A única regra a ser trabalhada era a da participação de forma organizada, o que nem sempre acontecia, uma vez que os alunos, por vezes, conversavam entre eles ou participavam desordeiramente. Apesar disso, existiam alguns hábitos, como a ligação dos alunos com a música ambiente em sala de aula enquanto trabalham, que também puderam ser usufruídos pela estagiária.

Nas semanas de observação também se puderam notar algumas das estratégias, instrumentos e metodologias utilizadas pela professora cooperante em sala de aula, bem como os comportamentos e reações dos alunos e algumas das suas características. Um dos factos que foi observado, e que por impossibilidade de espaço para que isso fosse feito de forma permanente, era a alteração da sala, de forma a que os alunos ficassem dispostos em U e não em filas como se encontravam. Contudo, foi necessário proceder a algumas trocas de lugar para que a participação dos alunos e o seu comportamento (conversa entre alunos) melhorasse.

Uma vez que esta escola não tinha elevados meios tecnológicos, o recurso privilegiado seria o quadro, não sendo este muito utilizado pela orientadora. Todavia, como o espaço na sala de aula também não sobejava, o quadro foi utilizado, na sua maioria, como local de “lembretes” para os alunos, ou para registo de palavras desconhecidas, correção de exercícios/tarefas por parte dos alunos, registo de ideias que os alunos deviam reter ou ter em vista nos momentos seguintes.

Na opinião da estagiária, considera-se que este recurso não deve ser utilizado isoladamente. Isto significa que o quadro não deve ser utilizado só por si, separado de outros recursos, porque assim o momento da sua utilização será centrado no professor na medida em que “este está activamente envolvido” (Vieira & Vieira, 2005: 17). Contrariamente, os alunos estarão numa posição mais passiva e isto pode levar à desmotivação deles.

Tendo em conta as semanas de observação, um dos aspetos que mais motivava os alunos era a música, daí a importância de inseri-la na sala de aula. Nos dias de hoje, a

sociedade é rodeada por vários sons, que nem sempre se conjugam de forma harmoniosa, podendo até “perturbar” os indivíduos. Assim sendo, é importante ensinarmos os alunos a escutarem e apreciarem música e a saberem tê-la presente nos seus dias e nas suas atividades diárias.

Dito isto, o objetivo principal era que os alunos fomentassem o gosto pela música e que lidassem com esta enquanto estavam a realizar outras tarefas/atividades, podendo esta ser um incentivo a fazê-las, uma vez que “A música (...) permite o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo. Articula a imaginação, com a razão e a emoção” (Melo, 2008: 3). Esta utilização da música ambiente em sala de aula esteve mais presente em atividades de Expressão Plástica. No decorrer das atividades, os alunos não se distraíram, mas comentaram com os colegas (uma vez que estavam a trabalhar em grupo) não perturbando a relação com os companheiros do grupo, verificando-se que “a música é um importante fator na aprendizagem” (Ongaro, Silva & Ricci, 2014: 2). Houve um fator que se tentou ter em conta: enquanto os alunos trabalhavam, tentou-se que a música ambiente não fosse conhecida dos alunos para que não se distraíssem a cantar, sendo apenas a melodia de um piano (Yiruma).

Além da música ambiente em sala de aula, houve também momentos de aprendizagem de música da época natalícia, tendo em conta uma visita ao Centro de Dia do local a realizar posteriormente. Considera-se, do ponto de vista da estagiária, que esta prática resultou bastante bem, pois os alunos mostravam-se entusiasmados e empenhados, ao ponto de levarem as músicas para casa e as cantarem para os pais, tendo culminado numa positiva apresentação aos idosos no Centro de Dia. Foi, também, possível verificar que a música “poderá auxiliar de forma significativa na aprendizagem” (Ongaro, Silva & Ricci, 2014: 4), uma vez que o costume das Janeiras foi explorado através da música. Além disso, e uma vez que na abordagem do Natal e das suas tradições se inseriu a aprendizagem de duas músicas, pode referir-se que “Através da música podemos mobilizar saberes culturais (...) para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (Melo, 2008: 4), permitindo-se, neste caso, fazer a ligação entre que se fazia há alguns anos e aquilo que acontece atualmente.



Atendendo às tecnologias atuais e à disparidade que se vivia na escola (havia apenas um computador por sala de aula e a ligação à internet ficava muito aquém do necessário para o desenrolar de uma aula), a estagiária considerou que deveria implementar alguns momentos que permitissem uma ligação dos alunos com as TIC. A este propósito, deve-se ter em conta que se está numa era em que uma das palavras de ordem é a “tecnologia” e que é necessário familiarizar os alunos com as mesmas. Claramente que, como foi referido, dadas as condições/meios existentes nem sempre foi tarefa fácil mas, na opinião da estagiária, era necessário, pois avizinham-se anos de muita evolução tecnológica e de contacto com a tecnologia (Cardoso, 2013). Além disso, pensa-se que a escola deve proporcionar experiências que alguns alunos não tenham em casa, por exemplo, o contacto ativo com um computador que ainda há crianças que não têm. Como refere José Azcue (2012: 66), os alunos:

têm de saber utilizar as diferentes fontes de informação e os diversos recursos tecnológicos, que na maioria das vezes já fazem parte do seu dia a dia, para adquirir e construir conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, têm de saber seleccioná-los, entendê-los e criticá-los. Para que isso aconteça, o professor tem de estar tecnicamente preparado e precisa de incorporar na sua prática pedagógica esses meios,

colocando a tónica no professor e na gestão que deve fazer da utilização das TIC de forma adequada. Isto porque se considera que a escola deverá ser um meio de aprendizagens dos mais diversos tipos sem desigualar os alunos pelas vivências ou possibilidades económicas dos mesmos. Deste modo, e atendendo ao supramencionado, sublinha-se a importância de proporcionar momentos com as TIC, dado que havia alunos, neste contexto, por exemplo, que não possuíam internet ou computador em casa. Ainda que a utilização das TIC em sala de aula seja em “dose controlada”, julga-se que “Compete ao professor a criação de ambientes de aprendizagem motivadores, implementando estratégias, modelos e práticas, onde as TIC constituam uma parte integrante.” (Pires, s/d: 1), para não fomentar as possíveis desigualdades existentes entre os alunos.

Quando se refere às TIC não se deve pensar somente na internet, mas em todos os programas que podem existir inerentes ao uso de um computador, como por exemplo, processadores de texto como o Word. Assim sendo, neste estágio aliou-se o processador de texto e o *email* à aprendizagem cooperativa e faz-se um balanço

bastante positivo destas atividades, dado que se demonstrou aos alunos que as TIC, nomeadamente a internet, “vieram permitir a comunicação de forma rápida, fácil” (Cardoso, 2013: 296). Além disso, utilizou-se o PowerPoint, construído pela estagiária, apenas com imagens (complementado por explicações da estagiária) para que os alunos pudessem fazer a “visita virtual” ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha. A internet não permitia que se fizesse online, sendo apresentado pela estagiária que também concebeu a apresentação. Através das atividades propostas aos alunos envolvendo as TIC foi possível verificar que “as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são uma ferramenta muito importante na sala de aula, «pois cativa os alunos e torna-os mais autónomos, atentos»” (Cardoso, 2013: 300-301). Contudo, o professor, na opinião da estagiária, não deve permitir que as TIC substituam o contacto que este deve ter com os seus alunos, sendo estas tecnologias um meio para cativar os alunos sem nunca substituir o contacto interpessoal.

No contacto inicial tido com os alunos – semanas de observação –, conforme foi referido, os alunos revelaram dificuldades ao nível da Matemática e do Português. Na última disciplina revelaram dificuldades principalmente ao nível do campo lexical.

Assim sendo, foi construído com eles, e em trabalho cooperativo (em turma), um pergaminho, de forma a que, com o auxílio do computador e em ligação com as TIC, fosse feito um registo de vocabulário desconhecido, bem como o seu significado, sempre que não conhecessem uma palavra. Deste modo, os alunos poderiam consultar o pergaminho que estaria num local visível. Com este recurso, os alunos ficaram concentrados no registo de novo vocabulário. Assim, sempre que surgiam novas palavras queriam registá-las no computador. Quando no momento não era possível fazê-lo, queriam registar no quadro para que tal facto não passasse, demonstrando que aquele material tinha significado para eles.

Relativamente à Matemática, um dos aspetos em que se denotou que os alunos tinham algumas dificuldades, aquando da leção, era a relação entre a unidade, a dezena, a centena e a unidade de milhar. Deste modo, e uma vez que “O uso de materiais é fundamental neste nível de ensino.” (Ponte e Serrazina, 2000: 115), considerou-se que o material multibásico seria fundamental para ajudar os alunos a compreender a relação entre estas ordens. Isto porque “Os conceitos e as relações

matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos” (Ponte e Serrazina, 2000: 116). Além do mais, “Os alunos que compreendem a estrutura numérica e as relações entre os números conseguem trabalhar com eles de forma flexível” (Associação de Professores de Matemática, 2008: 174), podendo aferir-se que este material ajudará os alunos a longo prazo no trabalho com a Matemática.

Na área do Estudo do Meio, num momento específico do estágio (redação da carta ao Pai Natal para localizar a Lapónia), foram utilizados dois tipos de representação da Terra: o mapa planisfério e o globo terrestre. Esta opção justifica-se porque “O mapa é uma representação gráfica da Terra ou de parte dela, em uma superfície plana” (Oliveira, cit. por Francischett, 2010: 10) e o globo é uma representação que já elucida a forma que o planeta tem, ainda que com diferentes escalas. Denotou-se pela reação dos alunos que sabiam o que era um globo, mas que nunca tinham contactado com nenhum tão de perto. Neste sentido, foi importante alertar para a diferença de tamanho entre o real e o exibido naqueles dois tipos de representação.

Como foi referido anteriormente, trabalharam-se várias expressões em sala de aula. Igualmente, apelou-se à colaboração entre os alunos, na medida em que tiveram de trabalhar em grupo (par ou grupos de quatro elementos) aquando da realização de um jogo de mímica e de uma dramatização. Com esta prática cooperativa, os alunos puderam “(...) confrontar pontos de vista diferentes, compreender os pontos de vista de terceiros e ampliar o campo das suas próprias perspectivas”, além de estas atividades puderem “estimular e facilitar o debate entre os alunos” (Trindade & Cosme, 2010: 103).

Ao longo do estágio houve sempre a elaboração de fichas de trabalho. Contudo, estas não funcionaram como trabalho de casa, ainda que não fossem terminadas em sala de aula. Até porque um trabalho de casa deve ser “uma ferramenta educativa para consolidar o trabalho da sala de aula” (Azcue, 2012: 77), e não uma continuação do que não se conseguiu fazer na aula. Além disso, tentou-se optar por várias situações de aprendizagem cooperativa, tendo esta constituído uma experiência-chave deste relatório, porque os alunos evidenciaram necessitar de mais experiências de trabalho de grupo.

Na parte final do estágio foi, ainda, inicializado um trabalho experimental que os alunos acompanhariam durante as semanas que se seguiam conforme as indicações dadas, pois os resultados não eram visíveis de forma imediata. Esse trabalho, conforme foi referido anteriormente, surgiu de uma atividade em estreita relação com um texto explorado a Português. Com esta atividade conseguiu-se despertar para a motivação, o interesse, o fomentar da curiosidade dos alunos e o ajudar a que eles pudessem fazer descobertas da área das ciências e elaborarem conclusões dessas descobertas (Martins *et al.*, 2006).

## **4.Experiências-Chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Foram várias as experiências ocorridas durante o estágio em 1.º CEB. No entanto, as mais significativas do ponto de vista da aprendizagem profissional, designadas aqui por experiências-chave, foram as que a seguir se descrevem e refletem.

### **4.1. Comunicação entre professor/a e aluno**

A comunicação faz parte do nosso dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio nós comunicamos.

(Vieira, 2005: 15)

A primeira experiência-chave que se vai referir relaciona-se com o facto de este estágio ser a primeira experiência a lecionar. Daí existirem alguns receios no que dizia respeito à comunicação em sala de aula com os alunos e ao facto de esta poder falhar por inexperiência. Por se ter revelado um fator positivo ao longo do estágio, este tema constitui esta experiência-chave.

Como foi supramencionado, esta temática era um desafio aquando do início do estágio, isto porque a turma já se encontrava afeiçoada a uma professora. Deste modo, a estagiária tinha receio de, tendo em conta que não tinha experiência, não conseguir comunicar adequadamente, ficando a ligação com os alunos aquém do que seria desejável.

No início do estágio, sobretudo na primeira semana, a estagiária considerou que a sua comunicação com a turma falhou devido, essencialmente, a dois fatores – desconhecimento dos alunos e imaturidade no campo da docência relativamente a estratégias a adotar –, sendo que o receio poderá ter prevalecido em sala de aula. Por outro lado, e citando Vieira (2005: 20), “É frequente, durante as primeiras semanas, os alunos «testarem» o professor, quererem saber até onde podem ir”. Este poderá ter sido outro aspeto que terá levado a dificuldades na comunicação.

Todavia, considera-se que, com o passar do tempo e gradualmente, se conseguiu superar o receio da comunicação com a turma, recorrendo ao diálogo enquanto

“ponte de ligação” com os alunos, sendo que este “é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2012: 33). Recorrendo ao diálogo, tornou-se a comunicação bidirecional e não unidirecional, e os alunos ativos e não passivos na sala de aula.

De acordo com António Estanqueiro (2012: 33), “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem”. Assim sendo, considera-se que a forma de comunicar com os alunos e que o facto de lhes ter sido permitido momentos em que comunicassem entre eles, por exemplo através de trabalhos a pares e diálogo sobre o fim de semana, possa ter tornado as aprendizagens dos alunos mais significativas e enriquecedoras, pois têm a oportunidade de discutir entre si pontos de vista relativamente a determinados aspetos e aprenderem uns com os outros. Tomando ainda como exemplo o diálogo sobre o fim de semana, rotina de todas as segundas-feiras pela manhã, em que era permitido que vários alunos falassem sobre o seu fim de semana e o que fizeram nele. Nesse momento, havia uma sensibilização da estagiária relativamente aos interesses dos alunos respeitando-os, dando-lhes, simultaneamente, tempo para estes falarem. Esta postura considera-se importante para um aluno manter afinidade com o professor, como referem Bing e Bing (2009, cit. por Lopes & Silva, 2010). Todavia, era necessário ser-se assertivo para que no “momento certo” se prosseguisse com a aula.

Ao longo deste estágio, foi também utilizado o questionamento como forma de “chamar” os alunos para a aula, apelando à participação. Sobre este questionamento, salvaguarda-se que a estagiária é da opinião que um professor não deve evitar questionar os alunos com mais dificuldades na sua aula apenas porque pensa que, à partida, os alunos demorarão mais tempo a responder, dificultando o normal desenrolar da sua aula. Muito pelo contrário, são esses alunos a quem o professor deve estimular a comunicação, pois são eles os que demonstram mais timidez ou menos vontade de falar em aula por medo de errar, por exemplo. É importante fazerem-se perguntas a estes alunos, em particular, para orientá-los até aos objetivos da aprendizagem (Haigh, 2010).

Além do mais, na comunicação em sala de aula, deve ser utilizado o *feedback* do professor perante as respostas dos alunos. Todavia, este *feedback* deve ser “(...) uma

“consequência” do desempenho” do aluno para que este entenda o que fez/disse de correto ou de menos adequado, pois “um feedback eficaz tem um função de ensino” (Lopes & Silva, 2010: 47). Considera-se, do ponto de vista da estagiária, que o professor no uso do *feedback* deve evitar o uso de uma palavra: “Não”. Isto porque se um aluno já está intimidado e não quer falar, se a primeira palavra que ouve é essa, poderá ficar mais acanhado. Assim sendo, um professor deve aproveitar “para ensinar a partir das respostas dos alunos”, sendo esta “uma técnica que é útil para ajudar os menos confiantes e menos capazes” (Haigh, 2010: 129). Saliente-se, porém, que este facto nem sempre é fácil de se colocar em prática de forma imediata. Contudo, deve tentar ter-se isto em conta para que se consiga motivar os alunos e manter uma boa relação com eles.

É, ainda, necessário ter em conta outro aspeto: um professor não deve modificar a sua postura, deixando-se influenciar pelo facto de ser um bom ou um mau aluno com quem está a comunicar (Vieira, 2005). Urge a necessidade de se criar este distanciamento na relação professor/aluno, de modo a que o professor tenha um nível de expectativas semelhante para todos os alunos, pois todos terão os seus aspetos positivos.

Outra estratégia, relacionada com a comunicação igualmente usada neste estágio, foi a utilização do silêncio quando os alunos estavam a falar uns com os outros. Esta era utilizada para que eles entendessem que deveriam estar calados. Neste seguimento, também o tempo que dava aos alunos para intervirem adequadamente na aula (Antão, 1995) era importante, uma vez que

A aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos. Os alunos têm de participar ativamente nas atividades das aulas. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos (Estanqueiro, 2012: 39).

Não é possível descurar que a comunicação é (ou deve ser) realizada entre dois seres e, portanto, um lado influencia o outro, e a postura e o modo como interage são determinantes. Deste modo, é possível classificar quatro tipos de atitudes de comunicação: agressiva, passiva, manipuladora e assertiva. Em contexto de aula, e na restante convivência, as ditas “atitudes comunicacionais ineficazes” são as três primeiras (Vieira, 2005). Contudo, é importante distinguir “manipular” de

“influenciar”, na medida em que na sala de aula “É frequente o professor tentar influenciar os seus alunos, no bom sentido da palavra” (Vieira, 2005: 49), tendo em vista o bem dos alunos e o desenvolvimento destes. A atitude comunicacional adequada será, pois, a assertiva uma vez que “A assertividade parte do pressuposto básico de que todos temos direitos e, como tal, devemos respeitar-nos mutuamente.” (Vieira, 2005: 50).

Em suma, considera-se positivo o facto de um receio no início do estágio se ter tornado numa experiência-chave. Além do mais, foi produtivo o facto de se verificar que a comunicação influencia a gestão da sala de aula, ao nível do comportamento dos alunos e da relação com estes e que, com o passar do tempo, “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno” (Vieira, 2005: 9).



## 4.2. Cooperar ao trabalhar

A cooperação é a convicção plena de que ninguém chega à meta se não chegarem todos.

(Burden, cit. Lopes & Silva, 2009: 3)

Esta segunda experiência-chave surge dada a constante necessidade que se verifica nas escolas de ensinar os alunos a trabalhar em grupo, dado que estes são, de certa forma, “individualistas” e não sabem cooperar para trabalhar. Ora, por outro lado, na sociedade em que vivemos, é cada vez mais necessário que saibam fazê-lo. Além do mais, nesta experiência-chave, serão referidos os benefícios, mas também alguns riscos, que a aprendizagem cooperativa possui.

Perante uma sociedade em que, cada vez mais, é necessário interagirmos com os outros, saber aceitar as suas diferenças e lidar com elas, considera-se ser importante proporcionar aos alunos momentos que facilitem este tipo de vivências. Nesta perspectiva são importantes momentos de aprendizagem cooperativa e de trabalho de grupo. Por exemplo, enquanto estudante, viveram-se experiências de trabalho conjunto em que houve partilha de opiniões e de pontos de vista que fomentaram a aprendizagem, ainda que isso não fosse perceptível de imediato. É nesta partilha de pontos de vista que se desenvolvem os pontos de vista dos alunos, confrontando o que pensam. Permite-se, assim, que estes aprendam a escutar o que os que o rodeiam têm a dizer, “visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes e Silva, 2009: 4) e levando os alunos a respeitarem-se mutuamente além das aprendizagens concretizadas.

O trabalho de grupo deve, na opinião da estagiária, dependendo do objetivo e da possibilidade de o fazer, começar com grupos de dimensões reduzidas, dado que os alunos deverão aprender a trabalhar em grupo de forma gradual e não com grupos grandes logo de início. Assim sendo, a ação neste contexto passou exatamente por esta linha de raciocínio. Inicialmente trabalhou-se em grupos de dois ou três elementos (dado que a turma possuía um número ímpar de alunos) para que os alunos aprendessem a respeitar os pontos de vista uns dos outros. Posteriormente, houve mais do que um momento de trabalho de grupo constituídos por dois/três

elementos, alargando os grupos a tamanhos um pouco maiores (quatro/cinco, no máximo). Desta forma, foi possível avaliar as aprendizagens, relativamente ao trabalho cooperativo, e o respeito e valorização das ideias dos vários elementos vivenciados nos grupos.

Além disto, existe um fator importante a ser tido em conta pelos professores. A fim de se evitarem os grupos formados pelas preferências, deve ser o docente, numa fase inicial, a formá-los, de forma a separar aqueles alunos que se relacionam melhor uns com os outros. Também este aspeto foi tido em conta na ação educativa neste contexto. Deste modo, o papel do professor perante a aprendizagem cooperativa é formar os grupos, apresentar a tarefa, os objetivos da mesma e fazê-lo de forma clara. No decorrer do trabalho, o professor deve circular pelos grupos para aferir o modo como os alunos estão a interagir e como estão a decorrer alguns aspetos relacionados, por exemplo, com o empenho e com o envolvimento no trabalho (Fontes & Freixo, 2004). A postura do professor deve, também, ser trabalhada para que não interfira no trabalho dos alunos e para que “o apoio tutorial que o professor pode prestar constitu[a] uma resposta tão valiosa quanto necessária” (Trindade & Cosme, 2010: 98). Normalmente, a tendência inicial é a de vigiar “demasiado” os trabalhos, porque os alunos não sabem trabalhar em grupo e o professor tem tendência a não os deixar ser, de certa forma, autónomos.

Por outro lado é, igualmente, importante que o professor acompanhe a evolução dos alunos e a postura destes ao longo de vários trabalhos de grupo. Após este estágio, considera-se que os trabalhos de grupo que foram propostos nesta turma tiveram uma aceitação positiva pelos alunos. Denotou-se uma evolução na postura deles num trabalho de grupo, desde a primeira atividade (em grupos de dois ou três elementos) até à última que foi proposta (em grupos de quatro ou cinco elementos). Além disso, verificou-se que o objetivo de os alunos aprenderem a relacionar-se uns com os outros tinha sido alcançado, pois “o trabalho de grupo (...) estimula (...) o desenvolvimento social dos alunos” (Morgado, 2004: 69) e isso era possível de ser observado através de ações dos alunos em sala de aula.

Para que os alunos consigam trabalhar em grupo, é necessário que compreendam as designadas competências sociais (Lopes & Silva, 2009 e 2010). Assim sendo, estas devem ser ensinadas aos alunos. Por competências sociais entende-se “saber

esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo (...) aceitar as diferenças; escutar ativamente”, entre outros exemplos. É, igualmente, relevante usar a motivação para incentivar os alunos a usarem estas competências. Também por isso é necessário acompanhar o progresso destes aquando da circulação pelos grupos.

Importa ainda referir que, como mencionado inicialmente, a aprendizagem cooperativa além dos muitos benefícios que possui, também tem riscos ou desvantagens para os quais o professor deve estar atento de modo a poder evitá-las ou minimizá-las.

Relativamente aos inconvenientes ou desvantagens, os alunos podem esperar que o aluno “mais inteligente” do grupo faça o trabalho, “mudando a dependência do professor para a dependência do “perito” do grupo” (Lopes & Silva, 2009: 52). Além disso, se, por um lado, a convivência entre os alunos pode desvalorizar a aprendizagem, por outro lado, pode haver pais/encarregados de educação que desvalorizem essa convivência e partilha de ideias em detrimento da aprendizagem (Lopes & Silva, 2009; Fontes & Freixo, 2004). Sobre este assunto, os pais/encarregados de educação podem não ver interesse no trabalho cooperativo, mas sim naquilo que é lecionado pelo professor.

Quanto às vantagens, podemos enumerar várias, agrupando-as em vantagens sociais, psicológicas, académicas e atitudinais, por exemplo (Lopes & Silva, 2009; Fontes & Freixo, 2004). De entre estas podemos referir alguns aspetos em que a aprendizagem cooperativa beneficia os alunos, tais como o facto de estimular a compreensão pelas diferenças, de levar os alunos a querer ajudar os colegas e, por outro lado, a querer aceitar a ajuda, de desenvolver as competências relacionadas com a comunicação oral e de estimular o espírito de grupo. É preciso ter em consideração os riscos que se devem evitar para que estas vantagens não se desvançam (Lopes & Silva, 2009).

Conclui-se salientando que se considera esta prática de trabalho cooperativo bastante importante. Todavia, nos dias de hoje, com a dimensão de algumas turmas torna-se, de certa forma inexecutável.

## **5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

Após esta prática no 1.º CEB, é importante refletir-se sobre este percurso. Deste modo, considera-se que este tempo de lecionação foi importante porque constituiu o início da construção de uma profissional, na medida em que ao longo da formação, como foi mencionado anteriormente, não se teve outra experiência significativa. Com esta prática, tomou-se a consciência, de forma prática e não meramente teórica, dos desafios e problemas que um professor de 1.º CEB tem de, diariamente, superar no “terreno”.

Além disso, esta prática enriqueceu o percurso de formação na medida em que ao cruzá-lo com uma orientadora cooperante com muitos anos de experiência fez com que aprendesse com ela. Todavia, ainda assim, foi possível colocar em prática as escolhas realizadas, porque cada um, enquanto professor, terá o seu cunho pessoal na sua maneira de lecionar e nas metodologias utilizadas.

Este tempo de lecionação no 1.º CEB foi um tempo de verdadeiro ensino e aprendizagem: ensinava-se os alunos, mas sem dúvida que, para além de aprender com a orientadora, também se aprendeu com os alunos. Aprendeu-se no que diz respeito à postura numa sala de aula, à comunicação numa sala, à planificação de aulas, a saber superar os imprevistos, a saber lidar com os alunos e a criar com eles uma boa relação pedagógica.

Um momento importante pelo qual se passou, e no qual a estagiária colaborou durante este estágio, foi o momento da avaliação. Uma vez que as fichas de avaliação eram elaboradas para todas as escolas do Agrupamento, participou-se na implementação de fichas de avaliação, elaboraram-se fichas de revisões prévias a estas, e corrigiram-se as fichas de avaliação, tendo em conta os critérios de correção previamente estabelecidos também para todo o Agrupamento.

Uma outra situação proposta pela orientadora cooperante e levada a cabo pelas estagiárias, tendo em conta a visita ao Centro de Dia, foi a implementação de um projeto elaborado por elas designado “Entrelaçando mãos... partilhando histórias... trocando sorrisos... entre “meninos” de duas gerações”. Considera-se que esta oportunidade foi uma mais-valia não só porque enriqueceu o percurso, mas também

porque preparou as estagiárias para uma outra vertente não tanto relacionada com o lecionar aulas. Por outras palavras, o facto de se poder conceber e implementar este projeto permitiu ter a noção de outras funções/trabalhos que um docente tem na sua vida profissional, como, por exemplo, estes projetos que interligam a Escola com parte da comunidade em que a mesma se encontra inserida. Além disso, este projeto permitiu cativar os alunos para um conteúdo (costumes e tradições locais) para o qual poderiam não estar tão motivados e que revelaram, como já foi referido anteriormente, bastante empenho.

Quanto às opções pedagógicas e didáticas tomadas ao longo do estágio, estas tiveram em consideração os *feedbacks*, tanto da orientadora cooperante como do professor supervisor. Estes *feedbacks* oriundos de ambos permitiram, também, crescer enquanto profissional.

Como em todos os percursos, não houve apenas momentos simples, mas também momentos de dificuldade que tiveram de ser superados e geridos. Uma dessas dificuldades prendeu-se com as participações dos alunos, uma vez que nem sempre participavam de forma adequada, sendo um pouco conversadores. Deste modo, foi necessário gerir esta situação na medida em que eram adotados os momentos de silêncio para que a estagiária pudesse falar. Essa estratégia era utilizada quando os alunos estavam a falar de forma desordeira ou quando conversavam uns com os outros. Para além dessa situação, existia o ritmo de trabalho de alguns alunos que, a certa altura, começou a atrasar-se e dificultava a aula. Contudo, esses alunos como estavam sinalizados com PAAPI nem sempre estavam em sala de aula, daí depois ser um novo desafio: inteirá-los do que tinha sido abordado.

Por outro lado, o facto de ter um aluno com NEE na sala de aula não se revelou uma grande dificuldade. O aluno estava integrado e o colega da sua mesa ajudava-o, bem como os restantes colegas. Além disso, era um aluno marcado pela força de vontade.

Através desta prática conseguiu-se construir uma resposta pessoal à questão “Ensinar uma arte ou uma ciência?” (Azcue, 2012: 115). Se por um lado são necessários os conhecimentos científicos, por outro também temos de os saber trabalhar. Apesar de, teoricamente, se aprender a fazê-lo através dos conhecimentos pedagógico-didáticos, que são transmitidos ao longo do percurso académico, por

vezes é necessário uma componente artística. Essa arte permite ao professor conseguir motivar os alunos. Daí, considerar-se que é necessário um pouco de ambas, ciência e arte. Por isso, ensinar é uma junção de ambas as vertentes.

Em suma, considera-se que este percurso foi bastante positivo. No que concerne às atividades planeadas julga-se que conseguiram motivar os alunos e que a estagiária conseguiu criar uma boa relação pedagógica com os alunos por tudo o que vivenciou, ensinou e aprendeu com eles.

## **CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**





## **1. Caracterização do Contexto Educativo**

Neste subcapítulo abordar-se-á a caracterização do contexto que envolveu a prática letiva do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O conhecimento acerca deste contexto foi, essencialmente, realizado durante o tempo de observação, para que no decorrer do estágio houvesse um entendimento melhor sobre este contexto.

De seguida, serão apresentadas as caracterizações da instituição de ensino e das duas turmas onde foram implementadas as aulas, atendendo às informações recolhidas.

### **1.1. Caracterização da Instituição**

A instituição onde decorreu a prática letiva do 2.º CEB encontra-se situada no distrito de Coimbra e trata-se de um estabelecimento de ensino particular. Esta instituição caracteriza-se por pretender formar os alunos de uma forma eclética. Dito de outro modo, possui uma proposta de formação composta por diferentes elementos que se obtêm através de diversas propostas de atividades que contribuem para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da formação dos alunos. Além disso, este estabelecimento valoriza a participação da família na escola, sendo esta responsável pela educação dos alunos e/ou seus educandos.

A instituição possui ensino ao nível dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e de Cursos Profissionais nível 4. Do mesmo modo, possui uma outra oferta educativa que tem inscrição extra: a Academia de Línguas.

No ano letivo anterior, a instituição estava não apenas envolvida com as metas curriculares em algumas disciplinas, mas também com a missão, mais abrangente, de educar para os valores fundamentais à formação cívica e integral do indivíduo e para o crescimento dos alunos. Além disso, é ainda importante referir que disponibiliza espaços agradáveis e materiais adequados para ensinar, aprender e brincar.

Assim sendo, pode-se considerar que concede bastante importância ao desenvolvimento e crescimento dos seus alunos, enquanto futuros cidadãos.

Ainda quanto à formação, a instituição pretende dar valor à responsabilidade, disciplina e à participação, perspetivando-se como uma escola para todos. Além disso, pretende desenvolver a consciência ambiental e fomentar o uso das Novas Tecnologias, não desvalorizando o facto de que a educação é um processo contínuo. Assim sendo, esta instituição pretende ter um ensino de qualidade e ser uma instituição organizada, possuindo uma formação integral, bem como formação profissional.

Esta instituição dispõe de um variado leque de instalações, equipamentos, além do transporte escolar. Neste sentido, estas circunstâncias constituem condições favoráveis a uma oferta educativa proporcionada por um ambiente de conforto e segurança para os pais/encarregados de educação.

## **1.2. Caracterização das turmas**

No decorrer do estágio no 2.º CEB, a estagiária interveio em duas turmas distintas: uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano. As disciplinas de Matemática e Português foram lecionadas numa turma de 5.º ano, sendo que as aulas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza foram numa turma de 6.º ano.

Uma vez que cada aluno tem as suas especificidades e que cada turma tem os métodos de aprendizagem com o qual as aulas resultam melhor, foi necessário e muito importante um conhecimento das turmas com as quais se ia trabalhar. Desta forma, este trabalho foi realizado com a colaboração das professoras orientadoras cooperantes. Seguidamente são apresentadas algumas características de ambas as turmas em que decorreu o estágio.

### **1.2.1. Turma do 5.º ano**

A turma do 5.º ano era constituída por vinte alunos, havendo doze raparigas e oito rapazes. As idades nesta turma variavam entre os dez e os onze anos, não havendo casos de retenção anteriores. A maior parte dos alunos desta turma viviam em

Coimbra, sendo que os restantes viviam na periferia. Deste modo, nas deslocações casa/instituição, quase todos utilizavam viatura particular, à exceção de dois alunos que iam a pé para a instituição e de uma aluna que utilizava o autocarro do estabelecimento. Globalmente, despendiam aproximadamente vinte minutos no percurso.

Relativamente à participação, a turma era, na sua generalidade, participativa, sendo necessário gerir a participação da mesma. Contudo, por vezes, era um pouco desorganizada na participação oral, desrespeitando as regras de sala de aula impostas pelo professor.

No que tem a ver com as aprendizagens, considera-se que os alunos revelavam curiosidade em aprender novos conteúdos, tendo motivação para tal. Contudo, apresentavam, ainda, um ritmo de trabalho lento e, por vezes, era necessário incentivá-los. Relativamente às aprendizagens dos alunos, estes referiram, de um modo geral, que tinham mais dificuldades na disciplina de Matemática. Contudo, havia dois casos que eram bons alunos nesta disciplina, sendo que um deles tinha apenas dificuldade em expressar o seu raciocínio de forma clara. Na sua globalidade, os alunos eram assíduos e pontuais.

### **1.2.2. Turma do 6.º ano**

A turma do 6.º ano era constituída por quinze alunos, sendo sete raparigas e oito rapazes. As idades nesta turma não variavam muito, uma vez que apenas um aluno tinha doze anos e os restantes tinham onze anos de idade. Existia um caso de retenção anterior no seu percurso educativo. A maioria dos alunos desta turma residia em Coimbra, sendo que havia dois casos que residiam em concelhos vizinhos. Deste modo, em deslocações casa/instituição, quase todos utilizavam viatura particular. Em média, despendiam entre dez a vinte minutos, aproximadamente, neste percurso, sendo que apenas um aluno demorava quarenta e cinco minutos.

Nesta turma, no ano letivo 2012/2013, quatro alunos beneficiaram de apoio pedagógico e no ano letivo 2013/2014 eram auxiliados por um Programa Educativo Individual (PEI). É ainda de salientar que existiam cinco alunos com NEE.

Quanto às aprendizagens considera-se que os alunos eram motivados, criativos e com interesse pela aprendizagem, sendo participativos. Na sua globalidade, os alunos eram assíduos e pontuais. Relativamente às dificuldades de aprendizagem em áreas específicas, os alunos, na sua maioria, referiram que tinham mais dificuldades nas disciplinas de Matemática e de Inglês. Existia, ainda, o caso de um aluno que possuía um nível de conhecimentos gerais acima do que é normal, pois interessava-se por assuntos do quotidiano, interligando-os com os conteúdos lecionados, demonstrando-o em sala de aula.

## **2. Fundamentações e Reflexões das Práticas Educativas**

Neste subcapítulo abordar-se-ão as disciplinas em que foram implementadas as aulas no 2.º Ciclo, isto é, Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Estas quatro áreas serão perspectivadas a partir das fundamentações da prática educativa desenvolvida ao longo do estágio e das reflexões que advieram, sobretudo, dessa mesma prática.

A ordem pela qual se apresentam as disciplinas encontra-se inteiramente relacionada com a organização cronológica da prática letiva mencionada.

### **2.1. Português**

#### **2.1.1. Fundamentação das práticas**

A prática letiva de Português decorreu durante duas semanas com três aulas de noventa minutos cada, perfazendo um total de seis aulas. A implementação dessas aulas realizou-se após um processo de preparação que englobou a conceção de planificações que tentaram ser sucessivamente melhoradas. A turma na qual as aulas foram lecionadas era uma turma de quinto ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, cuja caracterização está supramencionada.

Como também foi referido, esta disciplina foi a primeira a ser lecionada. Atendendo a este facto, existiu alguma ambiguidade inicial no sentido de a estagiária sentir hesitação antes de optar por algumas escolhas. Este sentimento não auxiliou no direccionar das práticas nem na tomada de decisões. Contudo, é de salientar que o fator inexperiência, no início, teve relevância.

Durante a prática desta disciplina, trabalharam-se, sobretudo, os domínios da Gramática, da Leitura e Escrita e da Educação Literária. Assim, e destacando aqui alguns conteúdos abordados ao longo deste estágio pedagógico, reviram-se as características do texto narrativo, uma vez que esta tipologia textual havia sido analisada pela orientadora cooperante anteriormente ao estágio. No que diz respeito

ao domínio da Gramática, foram abordadas as diferentes subclasses do advérbio e a função sintática do modificador. Além dos conteúdos anteriormente mencionados, foram ainda abordados diversos textos utilitários tais como a biografia, a autobiografia, a biobibliografia, a receita culinária e o folheto informativo.

Para a planificação e enquadramento das aulas lecionadas, foi utilizado o documento *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas em agosto de 2012, e colocadas em prática no ano letivo de 2013/2014 na maioria dos anos de escolaridade. Além disso, sendo que um dos documentos de referência na instituição era o manual adotado e este não se encontrava completamente em consonância com o documento supramencionado foi necessário, por vezes, recorrer igualmente ao *Programa de Português do Ensino Básico*.

As *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* surgiram após a implementação do *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009. Tratou-se de uma seleção e de uma reorganização do Programa, na medida em que nas *Metas Curriculares de Português* consta “o fundamental” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 4). Além disso, este documento encontra-se estruturado, ao contrário do Programa, por anos de escolaridade, havendo um esclarecimento dos conteúdos por cada ano e demonstrando “continuidade e (...) progressão entre os diversos anos de um ciclo e também entre os vários ciclos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 5). Deste modo, pretende-se ter em conta as dificuldades dos diversos conteúdos a abordar e inseri-los em anos distintos. Nesta ótica, quer-se tornar gradual o ensino e dificuldade dos conteúdos a abordar ao longo dos anos de escolaridade.

Nas planificações que esta prática letiva englobou, tentou-se sempre que em cada aula estivesse presente mais do que um domínio estabelecido nas Metas. Isto porque uma aula de Português é tão mais completa quanto mais explorados forem os domínios, numa perspetiva de se interligarem entre si através de atividades propostas. Deste modo, potencializa-se o encadeamento entre os vários conteúdos, ainda que pertencendo a vários domínios.

Para além disso, a fim de que as aulas decorressem da melhor forma, antes de as planificar e aquando da sua planificação, foi necessário tomar conhecimento aprofundado do que era esperado que se cumprisse com os conteúdos propostos pela

orientadora cooperante. Assim sendo, esta exploração foi realizada através da análise do documento das *Metas Curriculares de Português* relativas aos conteúdos a lecionar. Por outro lado, foi também essencial aprofundar o conhecimento relativo aos conteúdos a abordar. Isto porque se considera importante que um professor estude a matéria antes de a apresentar aos alunos. Desta forma, sentiu-se a necessidade de se consultarem gramáticas e o dicionário terminológico, tendo sido importante a orientação da professora supervisora para tal consulta.

Devido a terem sido distribuídos conteúdos do domínio da Gramática, que seriam abordados pela primeira vez durante esta prática, era necessário ponderar a forma didática de abordar a gramática. Assim sendo, e atendendo aos conhecimentos apreendidos durante o percurso académico, optou-se pela aprendizagem da gramática pela via da descoberta, tendo por base as inúmeras vantagens que esta possui. Carlos Reis e José Victor Adragão declaram que “é obrigação ineludível do professor de Português promover que os seus alunos dominem perfeitamente a gramática, de uma forma implícita. Isto é, que falem e escrevam de modo escorreito e ágil” (Reis & Adragão, 1992: 64). Para que tal aconteça é necessário que o professor estude a forma mais eficaz de ensinar, captando a atenção dos alunos para este domínio.

Relativamente à gramática é necessário ter-se em conta que este domínio nem sempre é muito apreciado pelos alunos, principalmente por já terem capacidades inerentes a este antes de entrar na escola, o que os desmotiva, em larga escala, na sua aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor contrariar esta tendência (Xavier, 2013), adotando estratégias para que tal não aconteça. Apesar de a generalidade dos alunos não gostar deste domínio, como falantes do Português, eles têm *a priori* intuição linguística. Todavia, é necessário transformar essa intuição em regras linguísticas gramaticais concretas e corretas.

A adoção da abordagem da gramática pela via da descoberta para o ensino deste domínio teve por base, como já se referiu, os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, bem como o ponto de vista defendido, por exemplo, por Lola Xavier (2012). Este ponto de vista defende que o professor deve implementar atividades que permitam ao aluno descobrir as regras em sala de aula, de forma a fazer com que essas mesmas regras permaneçam na memória a longo prazo. Caso se opte por uma abordagem tradicional – em detrimento da escolhida neste estágio –

que tem em vista a memorização dos conteúdos pelos alunos, poder-se-á ter mais probabilidade de que as aprendizagens sejam fugazes. Deste modo, os alunos poderão apenas memorizar e, por isso, muitas dessas memórias não serem recordadas para lá da escolaridade (Vayer & Trudelle, 1999). Contrariamente, ao utilizar-se a abordagem da gramática pela via da descoberta, como os alunos aprendem de uma forma ativa e não passiva, irá haver a grande probabilidade de que ocorram aprendizagens significativas na medida em que descobrem “o funcionamento de um fenómeno gramatical” (Xavier, 2012: 470).

É ainda importante mencionar que, ao longo do estágio em Português, os conteúdos gramaticais foram trabalhados de forma contextualizada, ou seja, eram trabalhados interligados com textos estudados ou com os textos utilitários. Neste sentido, as *Metas Curriculares de Português* indicam que “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012: 6). Saliente-se que esta forma de trabalhar facilita a compreensão dos alunos. Isto porque o estudo de um dado conteúdo ou palavra não se torna ambíguo, estando estes contextualizados.

Relativamente a um outro domínio constante nas Metas, a Leitura, que durante o 1.º e 2º CEB se agrega com outro dando origem a um só (“Leitura e Escrita”), refira-se que, durante as aulas, se praticou a leitura silenciosa e a leitura modelo antes da leitura que é feita em voz alta. Esta prática foi exercida ainda que os alunos tivessem um bom desempenho ao lerem. Este procedimento justifica-se dado que estes dois tipos de leitura permitem aos alunos conhecerem o texto antes de terem de o ler de forma expressiva, por exemplo. Além da leitura que os alunos efetuaram dos textos, realizaram também a exploração dos mesmos, quer através de atividades orais quer escritas. Assim sendo, a leitura foi vista como um processo no qual “o leitor identifica e constrói unidades de significação” (Alarcão, 2001: 19). Relativamente à exploração oral, foi possível colocar em prática dois dos “distintos objetivos” que Maria Emília Amor refere para a oralidade. Desta forma, os trabalhados foram eles: “i) interação – ouvir para recolher informação e para interagir; ii) expressão – usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão” (Amor, 2001: 69).



Para além de textos narrativos presentes no manual e propostos pela orientadora, foi possível abordar um excerto, igualmente presente no manual, de uma obra referenciada nas Metas para Educação Literária, tendo sido possível aglutinar vários domínios como já se mencionou.

Com a introdução das Metas Curriculares surgiu o domínio da Educação Literária e com ele houve a junção de “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 5). Além disso, alia-se este facto à leitura de obras seleccionadas e indicadas nas Metas. Refira-se que essas obras contêm tradições e, por isso, constituem património cultural. Por outro lado, pretende-se contribuir para a “formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 6). Durante o estágio, os alunos tiveram oportunidade de conhecer um excerto da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner, interpretando-a e exercitando alguns dos conteúdos gramaticais que haviam aprendido ao longo das aulas. Assim, realizaram uma ficha de trabalho previamente elaborada pela estagiária, por um lado, porque o manual não possuía questões de interpretação deste texto e, por outro, porque a orientadora tinha sugerido que a estagiária fizesse uma interpretação pessoal. Esta ficha teve em conta os objetivos e os descritores de desempenho que constam nas Metas.

Ao longo da prática letiva, houve outro facto relacionado com a Leitura que esteve presente sempre que era estudado um excerto de uma obra de carácter narrativo: a presença física do livro de onde havia sido retirado esse excerto. O facto de se apresentar o livro de onde um excerto estudado tinha sido retirado era importante, principalmente, por dois motivos. Por um lado, para que os alunos o pudessem visualizar concretamente. Por outro, para que não passasse em claro que aquele texto se tratava somente de um excerto e que se podia conhecer a história completa lendo a obra – sendo que havia pormenores anteriores e posteriores ao excerto estudado.

Quanto a outro domínio presente nas Metas Curriculares, a Escrita, foi também trabalhado em sala de aula e em diferentes vertentes, isto é, em resposta curta (interpretação de texto) e em escrita de textos (biobibliografia de um autor e uma receita de como se pode obter boas notas – trabalho de grupo –, e uma autobiografia). Todavia, a planificação de textos que deve anteceder a escrita, não existiu em todos

os momentos de produção escrita, tendo existido apenas na “receita para se obter boas notas”. Saliente-se que esta planificação dos textos é de extrema importância dado que os alunos devem escrever de forma a “compreender o que significa o ato de escrever” (Pereira, 2008: 41).

No decorrer do estágio houve igualmente momentos de trabalho de grupo, quer em pares, quer em grupos de quatro elementos, na elaboração de textos, como foi referido acima. A utilização de momentos de aprendizagem cooperativa, ou seja, de trabalhos de grupo, em sala de aula, consideram-se momentos que auxiliam muito na aprendizagem dos alunos. Isto porque eles desenvolvem os seus pontos de vista, confrontando o que pensam e aprendendo a escutar os que os rodeiam “visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009: 4). Além disso, “o trabalho de grupo (...) estimula (...) o desenvolvimento social dos alunos” (Morgado, 2004: 69), podendo desenvolver outras vertentes que serão transversais para a vida futura deles, como o respeito pelo outro e a cooperação com o outro, por exemplo. Contudo, com a implementação desta metodologia de trabalho em sala de aula, é necessário que o professor adote uma postura um pouco diferente da habitual para que os alunos possam desenvolver-se “autonomamente” e entre eles. Deste modo, “o apoio tutorial que o professor pode prestar constitui uma resposta tão valiosa quanto necessária” (Trindade & Cosme, 2010: 98).

Além disso, com o intuito de tentar motivar os alunos e para que estes estivessem atentos nas aulas, optou-se por utilizar metodologias e estratégias variadas, tais como apresentações de PowerPoint e diferentes formas de abordar os textos utilitários, por exemplo. Desta forma, pensou-se que assim estariam empenhados na abordagem aos conteúdos que se estavam a trabalhar em sala de aula. É, ainda, importante ter em conta que atualmente se deve utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação, uma vez que estão bastante em voga e que isso capta a atenção dos alunos. Todavia, não se deve permitir que estas tapem o enfoque principal, isto é, o conteúdo e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos. Para isso, “o professor tem de estar tecnicamente preparado e precisa de incorporar na sua prática pedagógica esses meios” (Azcue, 2012: 66), ainda que o faça gradualmente.

Conclui-se referindo-se que, uma vez que os conteúdos a lecionar foram diversos, não existiu uma estrutura entre as várias aulas na medida em que mudava, de aula

para aula, o que se ia trabalhar. Contudo, tentou-se sempre que, quando os alunos aprendiam novos conteúdos gramaticais, os colocassem em prática com um breve exercício para aplicarem os conhecimentos que haviam adquirido.

### **2.1.2. Reflexão sobre as práticas**

O estágio de Português constituiu a primeira das quatro práticas do estágio do semestre. Como tal, não havia pontos que tivessem sido identificados noutras áreas disciplinares, lecionadas anteriormente, que pudessem ajudar a ter uma outra visão prática que se deveria ter relativamente ao ensino, uma vez que esta era a primeira experiência concreta e relevante em lecionar aulas no 2.º CEB. Daí também existir uma certa ambiguidade, como foi referida no início da fundamentação que nem sempre facilitou as escolhas. Além disso, o período de observação considera-se bastante importante, uma vez que “a observação tem (...) um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 2008: 56). No caso deste estágio, tratou-se de um período curto devido à interrupção letiva de Carnaval, contando apenas com três aulas práticas de Português para observar antes da intervenção.

Por outro lado, o facto de, ao longo das aulas, ter abordado conteúdos programáticos que estavam contemplados no manual, mas não nas Metas Curriculares para o ano em que estava a lecionar, dificultou um pouco a prática educativa. Esta dificuldade prendeu-se com dois fatores: o do enquadramento e o das dificuldades dos alunos. Relativamente às dificuldades dos alunos, refira-se que a abordagem pela qual se optou, por exemplo, para a gramática foi uma abordagem feita de “forma exploratória”. Assim sendo, a exploração de conteúdos de anos diferentes daquele em que os alunos se encontravam tornou-se numa dificuldade. Isto porque se considera que os conteúdos trabalhados em aula e que estavam presentes no manual, embora “deslocados do ano”, tendo em conta o enquadramento das Metas Curriculares, exigiam um grau de abstração que os alunos daquela faixa etária ainda não possuíam para os compreenderem. Saliente-se que se está a referir este ponto de vista tendo em conta uma abordagem pela via da descoberta e não uma abordagem

em que os alunos apenas têm de memorizar e aplicar o que memorizaram. Todavia, desta experiência é possível retirarem-se dois aspetos positivos: um primeiro que leva a estagiária a compreender a estruturação das Metas por níveis e anos de escolaridade; e um segundo que permitiu, no momento em que surgiram as dúvidas e as dificuldades dos alunos, “ultrapassar” as dificuldades deles e encontrar estratégias que os ajudassem a chegar ao que era pretendido sem que lhes fossem expostos diretamente os conteúdos.

Ao longo das aulas de Português, e por vezes no decorrer das mesmas, surgiram algumas dificuldades que tiveram de ser ultrapassadas. Uma outra dificuldade sentida foi o enquadramento de alguns conteúdos, sobretudo a nível gramatical e no caso de alguns textos utilitários, uma vez que estes não se encontravam nas Metas Curriculares do ano a lecionar, como já se referiu. Por outro lado, na leção desses conteúdos específicos, constatou-se algumas dúvidas dos alunos e pouca “autonomia” na abordagem pela via da descoberta. Isto porque o solicitado era um pouco mais complexo, na medida em que os conteúdos a abordar e a inferir também o eram como foi acima explicitado.

Outra dificuldade que ocorreu no início do estágio, mas que se superou, foi a gestão do tempo. A inexperiência, tanto no campo da ação como no desconhecimento da turma e das suas capacidades, conduzia, por vezes, a uma aula dessincronizada da planificação. Contudo, não se considera isso muito grave uma vez que a planificação deve ser, em certa medida, flexível e um professor deve saber adaptar-se às realidades, habilidade que se adquire e desenvolve tanto mais quanto mais experiência se tem. Deste modo, e tendo em conta o que Filomena Morais e Teresa Medeiros (2007: 18) referem, a atitude do professor deve ser “de flexibilidade cognitiva, de (des)construir para construir, encetando uma reorganização de conceitos”. Todavia, estas dificuldades foram desafios superados e que enriqueceram o percurso na prática letiva de Português.

Há ainda um aspeto que não foi tão bem conseguido por parte da estagiária, mas que será, por certo, aprimorado com a experiência no ensino. Esse relaciona-se com a planificação de textos escritos. Ao longo das aulas houve vários momentos de textos escritos sendo que, como já se mencionou, apenas um texto teve planificação. Apesar de os alunos demonstrarem, de certa forma, que não estariam muito habituados a tal

facto deveria ter sido um aspeto a investir ao longo das aulas lecionadas. Ainda assim, será um aspeto a ter em conta no futuro profissional e a melhorar.

Por outro lado, houve, ainda, aspetos bastante positivos que permitiram uma aprendizagem no que diz respeito a lecionar na área de Português e nas outras áreas. Por exemplo, o facto de se terem trabalhado todos os domínios previstos nas Metas Curriculares e de se ter conseguido interligar alguns deles. Este facto permite que os alunos compreendam, ainda que inconscientemente, que a língua, neste caso a materna, não tem compartimentos estanques. Além disso, tentou-se sempre utilizar uma linguagem cuidada ao nível do uso do Português, o que facilitou a utilização da mesma nas restantes disciplinas. Refira-se, também, a organização das planificações com antecedência. Esta estratégia foi benéfica, uma vez que permitia obter *feedbacks* de duas professoras com experiência e permitia voltar a observar o que estava planificado. Ao longo do estágio, os *feedbacks* e as reflexões feitas com a professora orientadora cooperante e com a professora supervisora foram importantes, porque ambas possuem bastante prática que a estagiária não tem, dando outra visão sobre as aulas planificadas.

Outros dois fatores que tornaram positivo este estágio foram o questionamento e a reflexão. Quanto ao questionamento realizado em sala de aula para comunicar com os alunos, e para que o professor não seja um mero transmissor, não se pode considerar que tenha começado da melhor forma, mas com os *feedbacks* gerados evoluiu. Desta forma, o questionamento surgiu como um “plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões” (Vieira & Vieira, 2005: 44-45), tendo sido uma estratégia que motivava os alunos a participarem na aula e a estarem concentrados. Relativamente à reflexão, e tendo em conta que um professor deve ser reflexivo, ao longo do estágio, e atendendo a uma dificuldade referida, houve necessidade de refletir na ação e sobre a ação. Isto porque, primeiramente, refletia-se no momento em que o imprevisto surgia e agia-se nesse mesmo momento e, de seguida, no fim da aula refletia-se sobre o que se tinha passado, fazendo uma análise retrospectiva (Alarcão, 2005).

Por fim, pode-se afirmar que o facto de as aulas de Português terem sido as primeiras a serem lecionadas teve as suas desvantagens, mas também as suas vantagens. Apesar de não haver ensinamentos prévios que tivessem ajudado nestas

aulas, estas possibilitaram a apreensão de conhecimentos, estratégias e metodologias que enriqueceram as intervenções que se seguiram, e até mesmo o futuro profissional da estagiária.

Em suma, é possível fazer-se um balanço positivo desta experiência. Contudo, claramente, existem perspetivas de poder haver evolução, dado que um professor deve ter esse objetivo em mente, tentando sempre fazer melhor e “inovar” no ensino, não perdendo o foco principal: a aprendizagem dos alunos.

## **2.2. Matemática**

### **2.2.1. Fundamentação das práticas**

A prática letiva de Matemática envolveu a lecionação de seis aulas de noventa minutos, distribuídas por duas sequências de ensino de três aulas cada e cujos domínios foram “Organização e Tratamento de Dados” e “Números e Operações”. Este foi o início de um desenvolvimento profissional na área da Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que englobou o iniciar de três conhecimentos da matemática para ensinar, distintos, mas interligados, que um professor deve ter (Shulman, 1986): o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento do currículo a ensinar. O conhecimento do conteúdo, isto é, da matéria, diz respeito à quantidade e à forma como este está organizado na mente do professor. Todavia, para se ter noção sobre esse conhecimento do conteúdo é preciso ir além dos conceitos matemáticos e da relação que estes têm entre si. O conhecimento do conteúdo pedagógico também vai além do conteúdo matemático porque inclui as formas de representação, as explicações, as demonstrações. Dito de outro modo, inclui as formas de explicar a matéria aos outros de maneira a que estes a entendam. O conhecimento do currículo a ensinar está relacionado com os documentos que gerem o ensino no que diz respeito aos objetivos a cumprir aquando da lecionação e espera-se consequente aprendizagem dos conteúdos. Estes documentos que gerem o ensino estão estruturados por níveis, geralmente por anos de escolaridade. Incluem, também, materiais que permitem trabalhar esses mesmos objetivos (Shulman, 1986). A fundamentação da prática que vai ser descrita vai ter, então, subjacentes as ideias de Schulman (1986) sobre os conhecimentos matemáticos para ensinar que um professor deve ter.

As aulas foram implementadas numa turma com vinte alunos do 5.º ano do 2.º CEB de uma instituição particular do distrito de Coimbra. Estas aulas tiveram como objetivos específicos: clarificar e aprofundar conceitos relacionados com gráficos cartesianos (1.ª aula); consolidar a representação de gráficos cartesianos e a localização de pontos no plano; e construir gráficos de linhas (2.ª aula); aprofundar os conceitos de diagrama caule-e-folhas e de média (3.ª aula); reconhecer a fórmula

para o produto de dois números racionais não negativos representados sob a forma de fração (4.<sup>a</sup> aula); consolidar a multiplicação de dois números racionais não negativos representados sob a forma de fração; conhecer o inverso de um número racional (5.<sup>a</sup> aula); reconhecer a fórmula da divisão de dois números racionais não negativos representados sob a forma de fração (6.<sup>a</sup> aula).

Para ensinar estes conteúdos matemáticos, no sentido de aprofundar o conhecimento científico, foi feita uma análise minuciosa dos seguintes documentos: *Análise de dados: textos de apoio para professores do 1º Ciclo* (Martins, et al., 2007); *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (Palhares, 2004); *Organização e tratamento de dados* (Ponte & Martins, 2010); *Elementary Mathematics for Teachers* (Parker, 2008); *Essential Statistics* (Rees, 1995); “Coordinating Numeric and Linear Units: Elementary Students’ Strategies for Locating Whole Numbers on the Number Line” (Saxe, Shaughnessy, Gearhart & Haldar, 2013); “Prospective Primary School Teachers’ Errors in Building Statistical Graphics” (Arteaga, Batanero, Cañadas & Contreras, 2013); “From whole numbers to invert and multiply” (Cavey & Kinzel, Fevereiro 2014); e “Toward curricular coherence in integer and fractions: a study of a efficacy of a lesson sequence that uses number line as the principal representational context” (Saxe, Diakow & Gearhart, 2013).

As *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) foram também analisadas de forma pormenorizada e identificamos aqui os objetivos gerais relativos aos conteúdos matemáticos das duas sequências a ensinar: “Construir gráficos cartesianos”, “Organizar e representar dados”, “Tratar conjunto de dados”, “Resolver problemas” e “Efetuar operações com números racionais não negativos” (2012: 29; 36).

O *Programa de Matemática – Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) refere objetivos que se traduzem nos desempenhos que os alunos devem evidenciar nos diversos ciclos do Ensino Básico, os quais “devem concorrer (...) para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente” (p. 4). O



conhecimento de factos e procedimentos é referenciado no Programa como rotinas importantes no trabalho de Matemática, não se opondo este à compreensão em Matemática. O raciocínio matemático normalmente é sugerido como hipotético-dedutivo; contudo o raciocínio indutivo também tem o seu importante papel no estabelecimento das conjecturas. Deste modo, segundo o Programa, os alunos deverão conseguir distinguir quando utilizam o raciocínio indutivo, uma vez que este não é adequado para justificar propriedades. A comunicação matemática, no Programa, não dá apenas ênfase à oralidade, mas também à escrita, sendo mencionado que os alunos devem ser capazes de comentar o que é dito por colegas ou comunicar as suas ideias, bem como redigir corretamente as respostas. A resolução de problemas é considerada como envolvendo a leitura e consequentemente a interpretação de enunciados, a mobilização dos conceitos e conteúdos e relações entre os mesmos, a escolha do procedimento mais adequado para a resolução de tarefas e, por fim, a revisão do que foi realizado e a interpretação do resultado final. Além disso, o Programa menciona ainda que os alunos, embora possam começar por estratégias de cálculo/resolução mais simples e informais, devem formalizar progressivamente os métodos de resolução. Para que a Matemática seja trabalhada como um todo coerente, refere-se, ainda no Programa, que se deve trabalhar com os alunos de forma a que estes entendam que os conteúdos matemáticos se podem relacionar.

Nas aulas desta prática letiva estes aspetos foram tidos em conta, por exemplo: os conteúdos divisão e multiplicação de frações foram trabalhados por compreensão antes de os alunos memorizarem os processos de resolução; o raciocínio matemático foi incentivado e mostrado pelos alunos quando lhes era pedido que explicassem o que tinham pensado e como tinham resolvido as tarefas. A comunicação matemática foi, também, fomentada pela estagiária quando exigia que os alunos se expressassem matematicamente de forma correta, tanto a nível oral como escrito, e que comentassem os dizeres uns dos outros; a resolução de problemas englobou a transição de estratégias informais para estratégias formais por parte dos alunos – por exemplo, na multiplicação de frações, os alunos começaram por, a partir da representação pictórica, inferir a representação simbólica e o resultado.

Gradualmente, foram-se desligando da representação pictórica, ficando apenas a simbólica.

O manual de Matemática usado pela turma, *Desafios 5.º Ano – Matemática* (Santos & Almeida, 2013), foi por vezes consultado pela estagiária como suporte na leção das aulas e para ver como os conteúdos estavam explorados, que estratégias foram utilizadas e identificar possíveis conceções erróneas. Os alunos utilizaram o manual, fundamentalmente, para a consolidação de conteúdos através da resolução de exercícios, em sala de aula ou em trabalho de casa.

A aprendizagem dos alunos foi uma preocupação constante ao longo da prática e, assim, a avaliação no sentido formativo foi um processo contínuo. A avaliação é um aspeto muito visível da profissão docente; contudo, a que é utilizada pelos professores nem sempre tem em conta o percurso dos alunos. Desta forma, a avaliação nem sempre é instrumento muito poderoso ao serviço dos alunos, sendo a avaliação formativa preterida em função da avaliação sumativa porque acarreta mais trabalho para os professores (Pinto & Santos, 2006). Ao longo desta prática letiva tentou-se contrariar estas “tendências” e preferir-se a avaliação formativa, uma vez que se teve em conta o “percurso” dos alunos ao longo das duas semanas de estágio. Assim sendo, a avaliação formativa evidenciou-se aquando do *feedback* oral – emitido quer pela estagiária ou pela turma – e escrito – quando a estagiária corrigia as produções dos alunos, quer fossem feitas em aulas ou resultantes de trabalho de casa – dado aos alunos. É de salientar que, segundo Dias e Santos (2013), um professor ao prestar um *feedback* a um aluno deve ter em atenção que este deve permitir que o aluno compreenda de que forma pode superar os seus erros. Como já foi referido, a avaliação formativa também era, por vezes, sustentada pelo *feedback* que os alunos davam uns aos outros. Por exemplo, numa correção dos trabalhos de casa apenas um aluno ia ao quadro de cada vez. Os colegas podiam participar na correção, de forma ordeira, apenas depois de o colega e deveriam dizer se concordavam ou não e porquê. Assim sendo, a estagiária orquestrava a discussão em sala de aula para que se gerasse um diálogo/conversa produtiva e para que os alunos pudessem compreender os pontos de vista uns dos outros que, por vezes, estavam igualmente corretos, tratando-se somente de raciocínios e estratégias de resolução diferentes. Noutros momentos, era também necessário que a estagiária interviesse

para completar a resposta ou para explicitar algum raciocínio matemático que se tornara confuso, dada a fraca comunicação matemática gerada. Muitas vezes, os alunos tiveram, igualmente, de copiar a correção que tinha sido feita no quadro por ser a mais completa e para que posteriormente pudessem comparar com a que tinham feito e compreender o que era pedido na tarefa, alertando-se os alunos para a importância de respostas o mais completas possíveis.

Stein e Smith (2009: 22) referem que “as tarefas usadas na sala de aula constituem a base para a aprendizagem”, e segundo estes autores, é necessário ter-se em conta que as tarefas podem ser de dois tipos distintos. Isto quer dizer que podem ser tarefas que exigem aos alunos processos que estejam memorizados e que impliquem rotinas ou tarefas que façam com que os alunos pensem nos conceitos e que estabeleçam conexões entre os conceitos matemáticos (Stein & Smith, 2009). Nesta prática letiva foi utilizada a nomenclatura para as tarefas de acordo com Ponte (2005). Este autor classifica-as como problema, exercício, investigação e exploração. Deste modo, o professor deve ter em conta a seleção das tarefas, não bastando isso e sendo necessário “ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula” (Ponte, 2005: 1). Os problemas devem ser propostos aos alunos para que estes sejam estimulados nas capacidades matemáticas e no gosto pela descoberta e por esta disciplina, desenvolvendo-os. É necessário referir que os problemas têm um grau de dificuldade considerável e que este grau de dificuldade deve ser “regulado” para que não seja nem demasiado simples, tornando-se num exercício, nem demasiado difícil, desmotivando os alunos. Os exercícios facultam ao aluno colocar em prática conhecimentos anteriormente adquiridos, permitindo uma consolidação dos mesmos. No caso dos exercícios, o professor deve escolher os exercícios essenciais que permitam verificar se os alunos compreenderam os conteúdos, porque isso é mais importante do que fazer muitos exercícios (José Sebastião da Silva citado por Ponte, 2005). As tarefas de investigação vão além dos problemas. Estas tarefas permitem o envolvimento dos alunos e que estes formulem estratégias de resolução e as questões a resolver. Além disso, surgem normalmente em contexto real analogamente ao que acontece com as tarefas anteriores. Nas tarefas de exploração, os alunos colocam os seus conhecimentos intuitivos sobre os conteúdos presentes na tarefa para a conseguirem resolver.

Ao longo da prática letiva, independentemente do domínio a ser trabalhado, foram sempre tidos em conta os conhecimentos prévios dos alunos para a abordagem dos novos conteúdos. Deste modo, na primeira aula foi realizada, através de exercícios, uma consolidação dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre os gráficos cartesianos e os conteúdos inerentes a estes, alertando-os para a importância do uso correto da linguagem matemática. Isto foi relevante para que os alunos compreendessem a importância da comunicação matemática oral, neste caso, verificando a diferença entre o que diziam incorretamente e o que estava correto dizer-se, através de exemplos indicados pela estagiária. Foi feita, também, a ligação da Matemática ao quotidiano. Uma dessas conexões foi através da construção do diagrama caule-e-folhas para representar as idades dos elementos de uma família. Posteriormente, foi efetuada uma recolha de dados na sala de aula sobre o número de horas que cada pessoa, que estava na sala daquela turma, via televisão durante o fim de semana. Assim, exercitou-se a construção do diagrama caule-e-folhas. A outra ligação ao quotidiano envolveu uma tarefa de exploração que contemplava a multiplicação de números racionais não negativos. Essa tarefa envolvia terrenos agrícolas cultivados. Através das representações dos racionais que a tarefa exigia, os alunos foram capazes de inferir, por compreensão, as fórmulas da multiplicação e, com outra tarefa, da divisão de frações. Resumindo, os alunos reconheceram as fórmulas e a partir daí aplicaram-nas sempre que necessário.

As aulas das sequências tiveram, fundamentalmente, um tipo de estrutura, variando quando se lecionavam novos conteúdos ou quando eram revistos. Iniciavam-se pela correção do trabalho de casa (quando havia). Depois, ou era dada uma tarefa à turma que envolvia um conceito ou um processo, e os alunos trabalhavam individualmente, ou eram indicadas outras tarefas. Estas tarefas para uns eram problemas de aplicação, uma vez que estes alunos ainda não se tinham apropriado totalmente dos conteúdos e para a maioria dos alunos seriam exercícios de consolidação. A estagiária orquestrava as discussões, circulava pela turma, esclarecendo dúvidas pontuais, questionava os alunos, e tentava gerir as suas aprendizagens, fundamentalmente através de *feedback* oral.

### **2.2.2. Reflexão sobre as práticas**

A prática letiva no âmbito da disciplina de Matemática englobou três momentos distintos mas de igual importância: a observação de aulas, a implementação das aulas e a reflexão.

Relativamente ao período de observação, este englobou as aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante e as lecionadas pela colega estagiária. Através da observação das aulas da professora orientadora cooperante, titular de turma de estágio, foi possível compreender: as dificuldades dos alunos em Matemática e o seu comportamento; a interação que havia entre alunos e professora; o tipo de questões que eram colocadas em sala de aula e as estratégias de ensino que eram utilizadas pela professora; o tempo que os alunos demoravam a realizar as tarefas que lhes eram propostas e o empenho que colocavam nas mesmas. Em suma, foi permitido conhecer um pouco a turma e o seu desempenho em Matemática e aspetos do conhecimento da professora que estavam subjacentes às suas aulas. A observação das aulas da colega estagiária nesta turma decorreu antes e depois da implementação acima referida, uma vez que as aulas das estagiárias foram intercaladas. As aulas da colega estagiária foram observadas tendo em conta três critérios: os pontos críticos das aulas, as formas possíveis e diferente de lecionar as aulas e o que os alunos teriam aprendido com a colega estagiária. Esta forma orientada de observar as aulas permitiu que fosse realizada posteriormente uma autorreflexão fundamentalmente sobre as aprendizagens dos alunos. Relativamente à primeira aula observada, talvez se considere que os alunos tiveram dificuldade em usar uma linguagem matemática rigorosa e apropriada. Além disso, houve também algumas dúvidas na compreensão dos gráficos cartesianos, do seu processo de construção e de todos os conceitos subjacentes a eles. Deste modo, denotou-se que os alunos formaram algumas conceções erróneas a este respeito. Quanto à segunda aula observada, continuou a sentir-se a necessidade do uso de uma linguagem matemática apropriada por parte dos alunos. Por outro lado, foram identificadas dificuldades destes, relacionadas com a ausência da capacidade de perceção visual. Percebeu-se, então, a necessidade de fomentar tarefas que colmassem nos alunos aquelas dificuldades. Com estas aulas, a maioria da turma pareceu compreender e começar a saber posicionar e identificar

as coordenadas de pontos num plano ortonormado e monométrico e calcular áreas de figuras planas em que a unidade de medida era uma unidade não *standard*.

A implementação das duas sequências de ensino que a estagiária lecionou envolveu a conceção de planificações das respetivas aulas. Eram feitos esboços das mesmas que foram sucessivamente melhorados de acordo com as sugestões da professora orientadora cooperante e da professora supervisora e também atendendo às reflexões feitas, depois de cada aula implementada, pelo grupo de estágio (constituído pela estagiária, colega estagiária e professora orientadora cooperante).

Na primeira aula, os alunos evidenciaram grande dificuldade em usar corretamente a linguagem matemática, não demonstrando qualquer preocupação em medir o que diziam e o que estava correto. Foi importante a estratégia de questionamento da estagiária sobre os conceitos trabalhados e o respetivo *feedback* para que os alunos conseguissem comparar os seus dizeres. Isto gerou dificuldades na gestão do tempo e, consequentemente, o não cumprimento do que tinha sido planeado para a aula. Todavia, poderá ser considerado uma mais-valia pois muitas das dificuldades evidenciadas pelos alunos foram, então, colmatadas.

Na segunda sequência didática, parece poder dizer-se que as estratégias de ensino usadas pela estagiária, que davam ênfase ao ensino por compreensão e que tinham sido captadas de pesquisas sobre o ensino da multiplicação e da divisão de frações, foram eficazes, pois a maioria da turma evidenciou ser capaz de inferir as regras e as propriedades daquelas operações antes de as memorizar. As tarefas escolhidas para tal basearam-se fundamentalmente no uso da reta numérica para a representação da operação divisão de frações e, consequentemente, no fomentar do pensamento visual e espacial dos alunos. Os alunos mostraram-se empenhados nesta abordagem, verificando-se isso na resolução de tarefas para aplicação de factos que tinham sido inferidos: *para multiplicar frações, multiplicam-se os numeradores e multiplicam-se os denominadores; para dividir duas frações, multiplica-se a primeira pelo inverso da segunda*.

Na terceira aula do domínio “Organização e Tratamento de Dados”, apesar do conceito de média e o processo para o calcular terem sido trabalhados, teve-se a perceção que era necessário dar mais tarefas de aplicação à turma, pois sentiu-se insegurança nos alunos.

Com o passar do tempo, as respostas dos alunos aos trabalhos, quer de casa quer da aula, começaram a parecer mais bem escritas e com raciocínios mais claros. Isto aconteceu, talvez porque a estagiária sentiu a necessidade de usar a estratégia de, durante a correção do trabalho de casa, os alunos passarem a correção para o caderno sem modificar o que previamente tinham feito. Desta forma, posteriormente, poderiam comparar as duas resoluções. Refletindo, talvez esta maneira de fomentar nos alunos um processo de autorreflexão tivesse contribuído para a sua escrita e justificação matemáticas. Também pareceu importante ter sido exigido aos alunos que copiassem todas as definições para os seus cadernos, fazendo com que eles as lessem pelo menos uma vez.

Ainda se acrescenta que a estratégia usada para estimular os alunos, fundamentalmente os mais tímidos, a participar, parece ter contribuído para a evolução das interações realizadas nas aulas e consequente evolução das aprendizagens.

Em suma, esta experiência de ensino em Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico iniciou o desenvolvimento profissional de uma estagiária nos vários aspetos de Shulman já referidos: conhecimento do conteúdo, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento do currículo a ensinar. O conhecimento do conteúdo relativamente à Matemática a ensinar foi fundamentalmente sustentado por leituras já mencionadas. O conhecimento do conteúdo pedagógico foi o que exigiu à estagiária um maior foco de estudo e parece que é sobretudo neste que a estagiária terá de investir mais no seu desenvolvimento enquanto futura profissional.

## 2.3. Ciências Naturais

### 2.3.1. Fundamentação das práticas

A prática letiva de Ciências Naturais não foi seguida, englobando duas temáticas diferentes e aulas de noventa e de quarenta e cinco minutos. Como se trataram de semanas não consecutivas, lecionaram-se dois domínios e subdomínios diferentes, tendo sido eles: o domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos” e respetivo subdomínio “Transmissão de vida: reprodução nas plantas”; e o domínio “Agressões ao meio e integridade do organismo” com o respetivo subdomínio “Os micróbios”. Nas aulas do primeiro domínio versou-se a reprodução das plantas com flor – polinização, fecundação e frutificação –, tendo sido revista a constituição das plantas primeiramente, e a disseminação das sementes através da ação de agentes externos. Por outro lado, nas aulas do segundo domínio abordaram-se, inicialmente, os diferentes tipos de micróbios; também foram estudados os micróbios que causam doenças – os patogénicos – e os micróbios não patogénicos, bem como as defesas que o organismo do ser humano possui para se defender destes micro-organismos.

As aulas foram implementadas numa turma com quinze alunos do 6.º ano, do 2.º CEB, de uma instituição particular do distrito de Coimbra. Aquando da planificação destas aulas, o documento curricular utilizado foi *Metas Curriculares – Ensino Básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos* (Bonito, 2013). Contudo, também foi consultado e utilizado o *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico – 2.º Ciclo – vol. II* (Ministério da Educação, 1991), sendo este documento a base para o ensino desta disciplina na instituição naquela data. Assim sendo, e nomeadamente nesta prática, este último foi usado para a utilização de alguns conceitos básicos que os alunos deveriam reter em cada domínio.

Importa salientar que as aulas foram estruturadas e planificadas tendo em conta a utilização de recursos materiais e estratégias que tentassem captar a atenção dos alunos e que os tornassem participantes ativos na aquisição dos conhecimentos relativos aos conteúdos a serem trabalhados.

No contexto sala de aula, várias são as teorias que podem conduzir e levar à gestão do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, da postura do



professor e do aluno. De entre todas essas teorias refira-se o construtivismo, que defende que o professor deverá deixar de ter o papel central na sala de aula. Atualmente, o professor deixou de ser o mero transmissor de conhecimentos e saberes. Consequentemente, os alunos passaram a ter um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, colocando a sua passividade “de lado”. Assim sendo, e de acordo com Isabel P. Martins e outros (2006: 25), é importante a “implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como ação facilitadora desse processo”. Deste modo, o aluno será parte integrante da sua aprendizagem e trabalhará para construir o seu conhecimento.

Tendo em conta a teoria acima mencionada, aquando da lecionação do primeiro domínio e respetivo subdomínio, foi necessário ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos relativos ao ano letivo anterior que se poderia relacionar com o que iriam aprender. Isto porque no 5.º ano tinham assim já abordado a constituição das plantas – com e sem flor – e iriam necessitar de alguns conceitos inerentes a esses conteúdos para a temática de reprodução das plantas. Para a teoria do construtivismo são muito importantes os conhecimentos prévios. A este propósito, Isabel P. Martins e outros referem que “a ideia de que o que o aluno já sabe é um factor crítico que afecta a aprendizagem futura” (2006: 26). Daí ser importante ter em conta as aprendizagens e as concepções que os alunos trazem para as aprendizagens que se pretendem que realizem.

Igualmente à luz desta teoria e ao longo deste estágio em Ciências Naturais, houve um momento de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), no decorrer da segunda aula do segundo domínio e respetivo subdomínio a ser lecionado. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se por colocar os alunos a trabalhar em grupo. Ainda nesta perspetiva, ao professor é atribuído um “papel mediador (...) na aprendizagem” uma vez que entre os alunos existe “partilha da aprendizagem com os seus pares, pelo que o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos de quatro a seis elementos” (Vasconcelos & Almeida, 2012: 9). A particularidade deste trabalho de grupo reside na forma como ele se inicia. Isto porque este momento de aprendizagem pretende ter bastante em conta o aluno e o desenvolvimento das suas aprendizagens. Por isso, este momento encontra-se sempre relacionado, de alguma

forma, com o quotidiano e “O cenário criado (ou situação-problema) deve despertar no aluno o levantamento de questões e a procura de soluções através da promoção de atividades de investigação” (Vasconcelos & Almeida, 2012: 11). Essas atividades são feitas em grupo com fontes que podem ser fornecidas pelo professor, como foi o caso com a estagiária, ou através de pesquisas efetuadas previamente pelos alunos.

No contexto deste estágio, a ABRP foi utilizada para que os alunos trabalhassem e descobrissem, em grupo, quais as linhas de defesa do organismo do ser humano no combate aos micróbios (cf. Anexo II). Para isso, foi projetado um conjunto de imagens, com o intuito de que os alunos levantassem uma questão-problema que as englobassem na sua totalidade. Isto foi bem conseguido e os alunos acompanharam o processo e atingiram os objetivos desta metodologia. No final do trabalho de grupo, houve uma exposição do que havia sido feito e uma consolidação através da passagem de alguns vídeos relacionados com o assunto.

Por forma a conseguir-se contextualizar os conteúdos a lecionar e, de certa forma, a cativar os alunos, bem como a introduzir as TIC em sala de aula, ao longo das aulas em que a estagiária lecionou, foram utilizadas apresentações de *PowerPoint*, sobretudo com imagens e vídeos relacionados com os conteúdos. Com estas imagens e vídeos era possível explorarem-se os conteúdos, dialogando com os alunos e dando espaço a que estes expusessem as suas conceções prévias.

Como refere Carlos Fiolhais, no prefácio de David Klahr e outros (2011: 5) “O despertar para a ciência deve aproveitar (...) a tendência inata nas crianças para conhecerem o seu meio circundante através dos olhos e das mãos e, a seguir, para usarem os seus sentidos para responderem a questões que colocam verbalmente”. Neste sentido, considera-se que cabe ao professor trabalhar essa tendência. Deste modo, ao lecionar-se o primeiro domínio e seu subdomínio, estando este relacionado com as plantas e tendo em conta que foram revistos conceitos do ano letivo anterior, considerou-se ser benéfico levarem-se exemplares de plantas com flor e sem flor e de uma flor hermafrodita (cf. Anexo III) para a sala de aula. Assim, os alunos puderam observar a constituição destas, mais especificamente, a da última referida. Além disto, foram também levados alguns exemplares de frutos secos e carnudos (cf. Anexo IV) para a exploração e diferenciação da constituição dos mesmos, sendo os alunos os observadores e participantes ativos na construção do próprio saber. Assim,

pretendeu-se ainda despertar a curiosidade dos alunos para um conteúdo que não é, de todo, o que eles preferem, segundo diálogo prévio com a professora orientadora cooperante e tendo em conta a sua experiência. Além disso, pretendeu-se despertar a curiosidade para o mundo que os rodeia, na medida em que a instituição se situa num local com uma natureza envolvente bastante rica.

Relacionado com a afirmação supramencionada, mas relativamente ao domínio “Agressões ao meio e integridade do organismo” e seu subdomínio “Os micróbios”, para além do momento de ABRP que já foi mencionado, foi possível a observação de diferentes microrganismos, bem como de diferentes células do sangue humano ao microscópio (cf. Anexo V). Esta observação foi realizada em sala de aula através de preparações existentes quer na instituição, quer na ESEC. Para isso, houve também um relembrar da constituição do microscópio e das regras de utilização do mesmo. Além disso, e tendo em conta que se deve familiarizar os alunos com o que decorre no quotidiano, foram exploradas notícias com o recurso à apresentação de *PowerPoint*. Estas notícias relatavam a sintetização, pela primeira vez, de uma levedura em laboratório, manipulada e funcional. Por outro lado, mencionavam a quantidade de microrganismos que existem no ser humano. Deste modo, tinha-se como principal objetivo, uma vez mais, motivar os alunos mostrando-lhes que também é conteúdo, dos *media*, as Ciências, a sua evolução e as suas descobertas.

Em sala de aula é necessária saber-se fazer uma gestão dos vários recursos materiais que o professor tem à sua disposição, sendo eles o manual e outros que podem captar mais a atenção dos alunos. Todavia, o manual é um recurso material no qual os pais querem ver a sua utilização, uma vez que são dispendiosos. Por isso, é necessário não menosprezá-lo e fazer-se uma cuidada gestão de todos os recursos. Desta forma, o manual adotado pela instituição, *Desafios 6º Ano – Ciências da Natureza* (Caldas & Pestana, 2011), ao longo desta prática, foi utilizado sobretudo para a apresentação e resolução de exercícios, essencialmente para trabalhos de casa e correção em sala de aula, como forma de verificação de conhecimentos adquiridos no ano anterior ou na aula lecionada pela estagiária.

Por fim, importa salientar que as estratégias utilizadas tentaram ter em conta a motivação dos alunos para a aprendizagem das Ciências, bem como o desenvolvimento dos conteúdos que foram propostos. Além disso, era também

objetivo a alcançar com estas estratégias, quando possível, a consolidação dos conhecimentos adquiridos através da resolução de exercícios ou do questionamento, por exemplo.

### **2.3.2. Reflexão sobre as práticas**

Para as aulas lecionadas pela estagiária terem decorrido de forma positiva, houve três fatores que importa sublinhar: o seu percurso académico e os saberes que adquiriu ao longo dele, a observação das aulas da professora orientadora cooperante e o empenho demonstrado pelos alunos.

Relativamente a este último aspeto, foi possível verificar, no período de observação, que a professora utilizava bastante a estratégia do questionamento. Assim, os alunos participavam, permitindo à professora aferir o que os alunos sabiam acerca de um determinado conteúdo.

Como foi referido anteriormente, aquando da leção do domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos” e respetivo subdomínio “Transmissão de vida: reprodução nas plantas”, foram levados para a sala de aula alguns exemplares de plantas com flor e sem flor e de uma flor, para serem revistos conceitos do ano letivo anterior. Inicialmente, a estagiária não esperava que os alunos ficassem muito motivados e empenhados para estes conteúdos, ainda que com o recurso a estes materiais concretos. Todavia, foi uma grande surpresa quando, na aula, os alunos se mostraram bastante entusiasmados. Maior espanto foi quando, na aula seguinte, se recordavam do que se havia falado, revisto e observado. Além disso, os alunos falavam sobre a natureza que rodeava a instituição colocando dúvidas sobre a mesma. Assim sendo, considerou-se que o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos havia sido cumprido.

Relativamente à primeira aula, houve um aspeto da planificação que não se conseguiu cumprir dada a participação, a motivação e o envolvimento dos alunos nesta aula, conforme acima referido. Contudo, tendo em conta que uma planificação deve ser flexível e, de acordo com Zabalza (2001: 55), “pode chegar a ser contraproducente uma planificação rígida e que deixe pouca margem para a

acomodação às características dos sujeitos”, considera-se que a gestão realizada não foi contraproducente. Caso contrário, poder-se-ia quebrar o entusiasmo dos alunos para conteúdos que não são os mais apreciados e, aí sim, ser desadequada a gestão do tempo e da abordagem em sala de aula. Isto porque se considera, tendo em conta as experiências vivenciadas e o ponto de vista supramencionado, que é importante que os alunos tenham o seu tempo para participarem na aula e para poderem ser parte integrante na construção do próprio conhecimento (no caso desta aula, na revisão de conhecimentos do ano anterior).

Tendo em conta os documentos que regem os conteúdos que devem ser lecionados, isto é, as *Metas Curriculares – Ensino Básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos* (Bonito, 2013) e o *Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico – 2.º Ciclo – vol. II* (Ministério da Educação, 1991), existe matéria por certo mais agradável para os alunos e para a aprendizagem da qual eles se sentem mais motivados. Todavia, considera-se que, através das estratégias e dos recursos materiais utilizados, tanto para um domínio como para o outro, se conseguiu motivar os alunos para a aprendizagem. Outro aspeto que contribuiu para que as aulas decorressem de forma positiva, foram as ligações que foram feitas entre os conteúdos e o quotidiano, quando se considerava ser oportuno, de forma a, também, demonstrar que a Ciência se encontra no dia-a-dia.

Ao longo do estágio, as evidências dos alunos também demonstraram que, na sua maioria, estes se empenhavam na consolidação dos conhecimentos através da resolução dos exercícios. Contudo, havia dois ou três casos que apresentavam respostas incompletas ou apenas metade dos exercícios resolvidos. Não se pode, no entanto, desvalorizar a participação na sala de aula que era bastante agradável, dado também a rotina que tinham anteriormente adquirido com a professora orientadora cooperante através da estratégia do questionamento que era utilizada regularmente.

É importante salientar ainda outro aspeto positivo que contribuiu para o desfecho deste estágio. Apesar de o percurso académico da estagiária ter sido marcado pela presença das Ciências, aquando da elaboração das planificações foram revistos os conteúdos e os conhecimentos científicos que os envolviam, estudando-os. Contudo, não foi necessário um estudo muito minucioso. Apesar disso e, por outro lado, quando existia uma curiosidade sobre alguma parte da matéria, a estagiária tinha o

cuidado de estudar melhor aquele aspeto específico, podendo, posteriormente, explorá-lo de forma adequada com os alunos, despertando a curiosidade destes. Assim sendo, após este estudo, a estagiária sentia-se mais segura de si para poder explorar os aspetos específicos com os alunos, dado que eles estavam habituados a fazê-lo em sala de aula.

Após o estágio é pois importante salientar que, para o sucesso da prática, foram muito relevantes as reflexões, tanto com a professora orientadora cooperante como com a professora supervisora. Isto porque, através das suas experiências, surgiam novos pontos de vista e algumas modificações para as aulas a lecionar.

Desta forma, considera-se poder-se fazer um balanço positivo deste estágio, tendo em conta que foi a primeira experiência ao lecionar Ciências. Porém, foi bastante agradável e, claramente, com vista a uma melhoria, como deve perspetivar um docente em fase de formação.

## **2.4. História e Geografia de Portugal**

### **2.4.1. Fundamentação das práticas**

A prática letiva na disciplina de História e Geografia de Portugal decorreu durante duas semanas, cada uma delas com uma aula de noventa e uma de quarenta e cinco minutos. A implementação destas aulas foi feita numa turma com quinze alunos do 6.º ano, do 2.º CEB, de uma instituição particular do distrito de Coimbra. É, pois, de salientar que nesta faixa etária os alunos têm alguma curiosidade em saber como aconteceram alguns factos e alguns pormenores. Daí ser importante ter em conta a forma como lhes são proporcionadas as aprendizagens. Além disso, deve-se valorizar o que é destacado por Clemente Herrero Fabregat e Maria Herrero Fabregat. Estes autores referem que é a partir desta idade que o ensino da História pode assumir uma postura mais científica e que, por isso, “Devem explicar-se os acontecimentos históricos, as causas dos mesmos, a evolução da sociedade no tempo, embora sem grandes complexidades”. Neste sentido, “O jovem deve compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da acção contínua e colectiva das gerações passadas, em estreita solidariedade umas com as outras” (1989: 14-15).

Atendendo a que era necessário considerar os interesses dos alunos para os poder cativar para as aulas e mantê-los interessados nelas, considera-se importante o período de observação que ocorreu antes da implementação. Assim, para além de conhecer os interesses e motivações dos alunos, durante a observação das aulas da professora orientadora cooperante, houve vários aspetos que puderam ser ressaltados, nomeadamente os comportamentos dos alunos, a forma de os gerir e a interação que tinham com a professora e a professora com os alunos.

Anteriormente à leção dos conteúdos, houve um trabalho de pesquisa e de aprofundamento de conhecimentos e conceitos por parte da estagiária, tarefa que se considera essencial para qualquer professor. De seguida, foram seleccionadas as metodologias e estratégias que poderiam ser utilizadas em cada uma das aulas para abordar os conteúdos e para permitir aos alunos que eles próprios tivessem curiosidade e vontade de construir o seu próprio saber.

Os documentos utilizados para a planificação das aulas implementadas foram o *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991) e as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, 2013). É importante desde já mencionar que as Metas referem que têm “por base os conteúdos do Programa de História e Geografia de Portugal em vigor (1991)” e que estas “devem ser objeto primordial de ensino, constituindo um referencial para professores” (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, 2013: 1). Além disso, tendo em conta o diálogo inicial com a professora orientadora cooperante sobre os conteúdos, documentos norma na instituição e outros aspetos, tentou-se utilizar durante a prática os dois documentos em vigor de uma forma equilibrada. Desta forma, ao planificar os objetivos gerais foram os mencionados nas *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, 2013). Por outro lado, os conteúdos, os conceitos/noções básicas e os temas e subtemas adotados foram os referidos no *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991). Além disso, saliente-se que os objetivos específicos foram da autoria da estagiária, tendo por base os documentos normativos em vigor e após diálogo com a professora orientadora cooperante e a professora supervisora.

Os conteúdos que foram propostos lecionar nesta intervenção pertenciam ao tema “Portugal Hoje” e ao subtema “A População Portuguesa no limiar do século XXI”. Estes pertencem à área da Geografia. Contudo, é um tema sobre o qual os alunos têm alguma informação por ser mais atual do que outros estudados por eles.

No *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991) são referidos alguns conceitos básicos a serem trabalhados em cada um dos subtemas. Assim sendo, estes conceitos foram abordados com os alunos, tendo sido eles: população absoluta, natalidade, mortalidade, saneamento básico, saldo fisiológico, grupo etário, envelhecimento da população, densidade populacional, área atrativa, área repulsiva, setor primário, setor secundário, setor terciário, população ativa e população não ativa. Para além desses conceitos, houve ainda outros que, apesar de não constarem



no documento, a estagiária, após analisar os conteúdos a lecionar nestes subtemas, os conhecimentos que os envolviam e dialogar com a professora orientadora cooperante e professora supervisora, considerou ser relevante salientar esses conceitos como noções a abordar. Foram eles: recenseamento/censo, emigração clandestina, emigração, imigração, migração, saldo migratório, esperança média de vida, espaço rural, meio urbano e êxodo rural (este último havia sido referido noutra subtema anterior, de acordo com o Programa, mas foi novamente realçado). De acordo com Bernadette Mérenne-Schoumaker (1999: 44), “Os conceitos permitem unir os saberes adquiridos mais dispersos, tornar coerentes as concepções dos alunos e fazê-las evoluir”, podendo igualmente contribuir para pesquisas realizadas pelos alunos porque relacionam os conteúdos e acontecimentos que são trabalhados (Mérenne-Schoumaker, 1999). Além disso, os conceitos permitem relacionar o que é aprendido sem que os alunos acumulem os pormenores que, frequentemente, esquecem (Mérenne-Schoumaker, 1999), preservando algo do que aprenderam.

É importante que os alunos compreendam, seja qual for a disciplina da qual estamos a falar, que os conteúdos se relacionam e que essa disciplina é um todo e não várias partes desligadas. Ainda mais importância tem quando falamos da disciplina de História e Geografia de Portugal, porque nesta é importante que os alunos compreendam que os acontecimentos, mesmo que separados por muitos anos, por vezes, têm relação e, que apesar de pertencerem a áreas diferentes, uns a História e outros a Geografia, se encontram relacionados e são complementares. Tal como referem Raquel Soeiro de Brito e Maria de Lourdes Poeira (1991: 165), os interesses da História e da Geografia “embora diferentes, convergem num objectivo: o conhecimento da vida dos homens: para os historiadores, ao longo do tempo e, para os geógrafos, através do espaço”. Assim sendo, é necessário demonstrar aos alunos esta relação que existe no decorrer das aulas desta disciplina e ao lecionar as duas áreas disciplinares. Esta foi, igualmente, uma preocupação que se tentou ter em conta na elaboração das planificações e na implementação das aulas. Tentou-se, por exemplo, referir a complementaridade de acontecimentos versados pela colega estagiária e pelos que estavam a ser abordados no momento pela estagiária. No entanto, é necessário que os alunos compreendam esta complementaridade dos temas abordados em momentos distintos.

Segundo Clemente Herrero Fabregat e Maria Herrero Fabregat (1989: 12), “o aluno pode captar melhor a ideia do tempo histórico se observar directamente as alterações sensíveis na forma de viver”. Desta forma, e como se verá de seguida, é necessário ter em conta os recursos materiais a utilizar em sala de aula para que estes permitam despertar curiosidade pelo que vai ser abordado.

No decorrer do período de observação das aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante, foi possível verificar que várias vezes esta docente optava pela estratégia de narração dos conteúdos históricos. Com a utilização desta estratégia, permitia-lhe despertar a curiosidade dos alunos e interligar diversos factos da história do nosso país. Todavia, na medida em que a área disciplinar lecionada pela estagiária se encontrou relacionada com a Geografia, a estratégia adotada teve de ser outra, optando-se por uma vertente mais explicativa em que se englobasse, igualmente, o questionamento dos alunos. Como é referido por Augusto Monteiro (1997: 15): “a dimensão explicativa, a busca da racionalidade tornam-se predominantes. Em contrapartida, valorizam-se, cada vez menos, as dimensões narrativa e descritiva”. É, pois, importante que a dimensão explicativa de que se fala seja usufruída para dialogar com os alunos e, conseqüentemente, para os tornar participantes ativos na construção do seu saber, na medida em que anteriormente o aluno era apenas um ser passivo que guardava o que era transmitido pelos professores (Pereira, 2003). Mas, atualmente, tem-se tentado contrariar essa “tendência” e atribui-se ao aluno um papel ativo. Daí nesta prática letiva ter sido utilizada a estratégia do questionamento para que se conseguisse levar os alunos a comunicar e levá-los a chegar ao conhecimento.

Para que se consiga atingir este objetivo de tornar o aluno um agente ativo, é igualmente necessário ter em conta os recursos materiais utilizados em sala de aula para captar a atenção dos alunos. Desta forma, ao longo do estágio, foram utilizados diferentes recursos tais como apresentações de *PowerPoint* e um glossário. Este glossário tinha como principal objetivo os alunos anotarem as definições dos conceitos mais importantes relativos aos conteúdos abordados em aula e que eram projetados, após serem explorados. Sendo assim, os alunos tinham oportunidade de ficar com um “pequeno dicionário” da unidade de Geografia para que pudessem estudar por ele. Além destes recursos, houve ainda estratégias utilizadas como a

projeção de vídeos e músicas nas apresentações de *PowerPoint* e sua exploração. Por outro lado, e recorrendo à utilização do manual, houve também, a resolução de exercícios deste e do caderno de atividades como consolidação de conhecimentos. Saliente-se que esta resolução de exercícios foi realizada como trabalho de casa e corrigida em sala de aula como estratégia de gestão de tempo.

Para além do anteriormente referido e tendo em conta que a área lecionada foi Geografia, considera-se bastante importante a observação de mapas na medida em que esta área disciplinar nos permite compreender o nosso país (Ribeiro, 2012) a vários níveis, tais como humano e físico. Assim sendo, a estagiária considera que a observação de mapas é extremamente importante. Isto porque são referências geográficas e podem retratar vários aspetos, tendo em conta os mapas existentes no manual adotado na instituição – *Saber em Ação – História e Geografia de Portugal 6º ano* (Alves, Silva, Mendes & Botelho, 2013) – como densidade populacional, a população residente num determinado ano e os principais setores de atividade existentes em determinada região, permitindo-nos, assim, também “compreender (...) a diversidade das regiões” (Ribeiro, 2012: 147). Deste modo, considera-se que os mapas devem ser utilizados em sala de aula e os alunos devem ser habituados a interpretá-los, de forma a tirarem conclusões deles. Os professores, no ensino da Geografia, devem olhar para os mapas como “companheiro indispensável” (Ribeiro, 2012: 71), tal qual o geógrafo o faz, levando-os para as suas salas de aula, para que os alunos se sintam familiarizados com eles e com a análise dos mesmos.

Tendo em conta a importância que as TIC têm vindo a ter na sociedade atual, não é de desvalorizar-se a sua utilização em sala de aula desde que o professor esteja preparado tecnicamente (Azcue, 2012). Azcue (2012: 66) refere até que “o professor (...) precisa de incorporar na sua prática pedagógica esses meios”. Deste modo, ao longo desta prática letiva, foi também utilizado um *site* (PORDATA) que dava informações atualizadas no momento acerca da natalidade, mortalidade e saldo migratório em Portugal. Assim sendo, através deste *site* foi possível explorarem-se conceitos de uma forma mais motivadora e interessante, do que se expor apenas e só os conceitos.

Conclui-se afirmando-se que as aulas planificadas e implementadas de História e Geografia de Portugal tiveram como objetivos cativar os alunos, através das

metodologias e estratégias utilizadas. Nesta perspetiva, estas tentaram que eles, estivessem motivados, interessados e empenhados, para melhor compreenderem a sociedade e a sua evolução através dos tempos.

#### **2.4.2. Reflexão sobre as práticas**

No decorrer da lecionação das aulas de História e Geografia de Portugal, algumas foram as preocupações que a estagiária teve ao longo da prática. Contudo, considera-se que não foi, de todo, uma experiência negativa. Por isso, foi um estágio positivo e com momentos, também eles, de salientar e, claramente, dos quais se podem recolher aprendizagens. Apesar dos documentos em vigor – *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991) e *Metas Curriculares – 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, 2013) – permitirem que os conteúdos estudados sejam interligados, uma das preocupações da estagiária era que essa ligação entre os conteúdos não passasse em branco nem despercebida. Além do mais, pretendia que os alunos compreendessem essa mesma relação entre os conteúdos.

A turma, na qual a estagiária implementou as suas aulas, era uma turma que já conhecia por já ter lecionado outra disciplina. Porém, o comportamento dos alunos nesta disciplina era diferente, não sendo, por vezes, o mais adequado. Contudo, conseguiu-se que, na sua maioria, os alunos fossem participativos e ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Isto porque a estratégia do questionamento utilizado pela estagiária também parece ter ajudado neste sentido. A este nível, ela requeria que os alunos participassem e dessem *feedback* sobre o que lhes era perguntado, revelando o que já sabiam sobre o assunto e, simultaneamente, irem construindo o conhecimento.

Durante a intervenção da estagiária, o manual foi utilizado apenas como recurso casual para exploração de imagens e mapas que estivessem presente no mesmo. Todavia, essas mesmas imagens e mapas eram igualmente projetadas para que os alunos pudessem ter dois “locais” diferentes para se concentrarem e para poderem

visualizar melhor o que estava a ser explorado. Considera-se, assim, que as imagens e os mapas utilizados na prática letiva foram bastante importantes, porque permitiam criar o diálogo com os alunos, através do questionamento. Além da utilização acima mencionada, o manual foi, também, utilizado para a resolução de questões presentes no mesmo como trabalho de casa numa das aulas.

Uma das preocupações da estagiária, ao longo das aulas implementadas, foi o facto de demonstrar alguns problemas e preocupações do país que se encontravam relacionadas com os conteúdos. Isto porque é importante que os alunos tomem consciência de alguns problemas que existem e que se tornem atentos às mudanças a nível social que acontecem no país e que eles estudam na escola, confrontando a atualidade com o passado. Deste modo, é possível tentar despertá-los para o seu futuro enquanto cidadãos. De acordo com o referido, Alberto Branco (2002: 99) refere que “A mudança resulta, também, de novas preocupações do corpo docente, nomeadamente a preocupação com a ligação constante e estreita com o mundo exterior, com a prática, com os problemas concretos e com os conflitos que se debate a sociedade no presente”. Assim sendo, além da preocupação em relacionar os conteúdos e os conceitos, como já foi referido, houve também esta preocupação de referir e sublinhar algumas problemáticas que se vivem na atualidade, por exemplo, a questão do declínio da taxa da natalidade (sendo este também um conteúdo abordado), confrontando com o que aconteceu há uns anos.

Quando, por parte da estagiária, foi verificado que iria lecionar as suas aulas numa altura do ano em que os alunos estariam menos predispostos para estas aulas – encontravam-se em exames nacionais a outras disciplinas, apesar de ainda terem um último teste a esta disciplina –, procurou-se utilizar várias estratégias e recursos materiais. Esta preocupação tinha como finalidade cativar os alunos para as aulas e para a compreensão dos conteúdos que estavam a ser abordados. Daí o facto de se terem utilizado as TIC, aliadas ao questionamento, para que os alunos se sentissem motivados a participar na aula.

Relativamente à estratégia do questionamento utilizada pela estagiária refere-se que foi necessário levar para a sala de aula as questões previamente elaboradas. Desta forma, não se corria o risco de formular questões que os alunos não compreendessem, uma vez que estas haviam sido revistas pela professora orientadora

cooperante e pela professora supervisora. Esta foi uma aprendizagem que se atingiu neste estágio, não apenas nesta disciplina, porque ao levar-se as questões elaboradas de casa permite estar-se um pouco mais à vontade. Isto porque, quando se é inexperiente, em casa, com calma, reflete-se sobre o questionamento. Além disso, importa referir que a escolha do uso da estratégia do questionamento teve em conta também a experiência da estagiária enquanto aluna, uma vez que as aulas expositivas a desmotivavam e não a interessavam. Assim sendo, tentou contrariar este aspeto, querendo despertar o interesse e motivação dos alunos, tornando-os participantes ativos na sua aprendizagem.

Um dos aspetos que se julga não ter sido tão bem conseguido, talvez em parte pela participação dos alunos, foi o cumprimento das planificações. Na verdade, nem sempre se conseguiu cumprir o que se havia planificado e, por certo, poder-se-ia ter gerido as aulas de forma diferente. Todavia, é um aspeto que poderá e deverá ser trabalhado com o tempo e com a experiência que advirá. Por outro lado, deve-se ter em conta que uma planificação é um plano e que um professor deve ser flexível.

A fim de se compreender a maneira como as aulas decorriam e a razoabilidade das metodologias adotadas houve os momentos de reflexão com a professora orientadora cooperante e com a colega estagiária, bem como com a professora supervisora. Considera-se que estes momentos de diálogo foram importantes, pois conduziram à reflexão e a possíveis melhorias.

Conclui-se referindo-se que se considera que as aulas de História e Geografia de Portugal, apesar de terem tido algumas dificuldades a serem ultrapassadas, decorreram de forma positiva, como já foi mencionado. Deste modo, e, apesar de terem sido apenas quatro aulas, foi possível iniciar a aprendizagem de como se leciona esta disciplina, deixando a teoria e passando à prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## Considerações Finais

Findo este relatório importa refletir sobre todo o percurso que conduziu à sua elaboração, isto é, um ano de Prática Educativa em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico que englobou dois estágios em níveis de ensino distintos.

Aquando do início da prática letiva surgiram, como seria de esperar, alguns receios tais como: o receio de falhar na comunicação com os alunos; de as estratégias não serem bem escolhidas e, por isso, não resultarem; de não se conseguir proporcionar aprendizagens aos alunos; e o receio de não se conseguir controlar a turma no que diz respeito à participação e ao comportamento, uma vez que ambos os estágios começaram após o início dos períodos letivos de aulas. Deste modo, os alunos apenas conheciam os estagiários algum tempo depois de começar as suas aulas, sendo uma desvantagem para ambas as partes. Todavia, considera-se que o processo correu bem. Com o passar do tempo, sentiu-se a evolução, não só pela pouca experiência que se ia tendo pelas aulas lecionadas, como também e, em grande parte, pelas críticas ouvidas e aceites. Estas críticas levaram à reflexão, enquanto estagiária, e ao crescimento, enquanto futura professora.

Para que os receios iniciais desvanecessem, houve, igualmente, um outro fator que contribuiu para tal: a relação de afetividade criada com os alunos. Embora existam pontos de vista que afirmem que isso não é benéfico, considera-se que, no caso destes estágios, este fator foi importante. Até porque, de certa forma, foi esta relação que facilitou nalguns momentos o lidar com determinadas escolhas, na medida em que se ia conhecendo um pouco os alunos.

Ao longo dos estágios, tentou-se diversificar as práticas e o modo como os alunos aprendiam, bem como os recursos utilizados. Utilizar diferentes estratégias, por um lado, para motivar os alunos, porque se tratava de algo diferente e o diferente chama à atenção dos alunos e capta-lhes a atenção. Por outro lado, também porque, ao captar-lhes a atenção, se considerava que as aprendizagens eram, de certa forma, significativas e estes as podiam recordar mais tarde. Isto é o que um professor espera: que o aluno se recorde, mais tarde, daquilo que aprendeu.

Na generalidade das aulas observadas no 2.º Ciclo, o manual escolar era bastante utilizado, tanto para a apresentação de novos conteúdos, como para a resolução de

tarefas presentes no mesmo. Contrariamente a esta prática, e à semelhança do que aconteceu no estágio do 1.º Ciclo, durante as práticas da estagiária, o manual, nas diversas disciplinas, foi um recurso pouco utilizado. Na maioria das áreas, foi apenas utilizado para a resolução de tarefas do mesmo, em sala de aula ou em trabalho de casa, ou para exploração de algo lá presente.

No decorrer dos dois estágios, a observação e a reflexão foram dois pilares muito importantes. Decerto, no futuro, as aprendizagens que advieram deles revelar-se-ão, para além daquelas aprendizagens que foram sendo colocadas em prática ao longo do estágio. Através da observação das aulas das professoras orientadoras cooperantes, em ambos os ciclos, foi possível conhecer as turmas e ter noção do ambiente de ensino e de aprendizagem ao qual os alunos estavam habituados. Para além disso e por outro lado, através da reflexão e dos momentos em que eram gerados *feedbacks* pelas professoras orientadoras cooperantes, pelo professor supervisor e pelas professoras supervisoras que contribuíam para as reflexões, permitiu-se pensar e tecer considerações sobre as escolhas. Desta forma, foi possível ponderar-se o que se poderia melhorar e o que fazer para se ultrapassar alguns aspetos menos positivos ou algumas dificuldades. Consideram-se, portanto, dois pilares bastante importantes, apesar de que o sejam em momentos distintos. Embora ambos permitam preparar, reformular e melhorar a prática, um antecede a prática e possibilita, de certa forma, prepará-la – a observação. Contrariamente, outro sucede à prática, permitindo pensar nos aspetos menos positivos, de forma a melhorá-los e a manter os que foram bem conseguidos – a reflexão. Todavia, a reflexão poderá surgir também no decorrer da prática, permitindo que se aja no momento.

Um aspeto que enriqueceu bastante os estágios nos dois Ciclos foi o facto de se ter lidado com alunos com NEE em ambos, sendo estas NEE de diferentes tipos. Isto para além de enriquecer a estagiária enquanto futura profissional, enriqueceu-a, igualmente, enquanto pessoa. Julga-se que, nos dias de hoje, é bastante importante lidar-se com situações destas, perspetivando a inclusão de alunos com NEE nas turmas, de acordo com as normas. Esta opinião tem em conta as perspetivas de um futuro em que se vai trabalhar com alunos com NEE por escassez de apoios a estes alunos, como também acontecia no caso da turma do 1.º CEB. A propósito da importância da inclusão é possível aferir-se bastante bem até com crianças do 1.º

Ciclo, por exemplo, no contexto do estágio vivenciado em que estas estavam habituadas a lidar com a NEE do colega, ajudando-o bastante quando precisava.

Ao longo deste percurso houve desafios a superar, nomeadamente, os estágios em si, atendendo a que eram as primeiras experiências concretas e relevantes no que concerne a lecionar. Deste modo, no 1.º Ciclo, considera-se ter sido um desafio na medida em que se tem de ensinar os conteúdos de uma forma simplificada, mas atrativa, isto é, que motive os alunos e que lhes capte a atenção, criando uma relação com eles. Isto porque neste ciclo, ao ter-se apenas uma professora titular de turma, cria-se uma grande afinidade com aquela pessoa. Deste modo, considera-se que é necessário que, de certa forma, os alunos construam uma relação pedagógica e afetiva com os estagiários. Por outro lado, no 2.º Ciclo, e constituindo também um desafio no 1.º Ciclo, é necessário que o professor tenha a preocupação de interligar os conteúdos abordados anteriormente dentro da mesma disciplina e, até mesmo, entre as várias disciplinas. Deste modo, é importante e necessário ter um conhecimento científico das quatro áreas do saber que o permita fazer. Neste seguimento, é necessário que o professor esteja em constante formação e atualização para poder acompanhar as evoluções da sociedade. Contudo, considera-se que esta primeira experiência, em ambos os ciclos, apesar de ter aspetos que podem ser melhorados, como seria de esperar, decorreu de forma positiva.

Posteriormente ao percurso permaneceram, ainda, aspetos que podem vir a ser melhorados com a prática, até porque esta foi a primeira experiência a lecionar de forma concreta. Considera-se que, efetivamente, é possível melhorar esses aspetos, tendo por base os *feedbacks* que foram ouvidos ao longo dos estágios e que foram tidos em conta.

Relativamente à componente investigativa, esta foi uma oportunidade de, por um lado, conhecer manuais escolares com os quais se poderá vir a lidar um dia. Além disso, e por outro lado, foi uma oportunidade de refletir sobre o processo de conceção dos manuais escolares.

Julga-se, atendendo ao que se pretendia concluir, que a análise dos manuais permitiu verificar que os descritores de desempenho, apresentados nas Metas Curriculares para o domínio da Educação Literária, não são todos operacionalizados neles e que deverá haver um trabalho do professor na exploração de alguns textos

propostos, caso trabalhe com alguns dos manuais. Além disso, crê-se que deverá ser repensada a extensão do *corpus* textual. Considerando que para se fazer uma exploração adequada ou para se abordarem as obras ou mais do que um texto (como, nalguns casos, seria o pretendido pelas Metas) será necessário mais tempo, este facto não será possível com *corpus* textuais da extensão de alguns manuais. Contudo, sublinha-se que o professor não deverá fazer do manual a linha orientadora das suas aulas, como também foi mencionado atrás, e por aí não deverá guiar a normalidade curricular. Reforça-se a ideia de que o docente deve “inovar” as suas práticas e não se cingir ao manual, utilizando outras estratégias. Para isso, talvez seja necessário que passe a ser, também ele, um intérprete dos documentos em vigor da sua disciplina e não apoiar-se apenas nos autores dos manuais. Refira-se ainda que se julga de extrema importância o repensar da estratégia de inclusão dos textos de Educação Literária nos manuais. Se estes pretendem ir ao encontro de um ensino uniformizado, há que trabalhar para que tal se verifique. Não se acredita que continuando por optar pela inserção de excertos, isso contribua para uma política de igualdade social, uma vez que nem todos os alunos podem ter acesso aos textos integrais.

Mais uma vez é sublinhada a importância do papel do professor e da utilização de “novas” estratégias, que não passam somente pela “utilização fiel” do manual. Pelo contrário, passam pelo dosear da utilização desse recurso pedagógico-didático e da inserção de momentos planificados e orientados por si. É claro que os pais devem ser informados de tal, uma vez que estes despendem dinheiro na aquisição dos manuais, mas quer-se crer que desejam o melhor para os seus filhos/educandos. Neste sentido, bem explicadas, compreenderão as opções pedagógico-didáticas escolhidas pelos professores titulares de turma.

Tendo em conta que este percurso da docência ainda está no seu limiar, e referindo o que um dia o poeta galego António Machado disse “O caminho faz-se caminhando”, é necessário ter em conta que este caminho da professora estagiária na docência se fará com o passar do tempo e com a experiência, sendo que dessa forma os aspetos menos positivos, que ainda ficaram por limar, por certo, poderão ser melhorados. Acredita-se que ser professor exige uma busca constante da melhoria da sua postura, uma busca constante da melhoria do seu conhecimento científico e

pedagógico e, por isso, ser professor é um caminho que nunca deverá estar terminado, mas sim em constante construção e atualização.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- ALARCÃO, Isabel (2005). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Maria de Lourdes (2001). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- ALVES, Eliseu, SILVA, Ana Isabel, MENDES, Manuela, & BOTELHO, Sónia (2013). *Saber em Ação – História e Geografia de Portugal 6.º ano*. Porto: Porto Editora.
- AMADO, Irene, & SARDINHA, Maria da Graça (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In Fernando Azevedo & Maria da Graça Sardinha (orgs.) *Didática e Práticas – a Língua e a Educação Literária* (35-60). Guimarães: Opera Omnia.
- AMOR, Maria Emília (2001). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- ANTÃO, J. (1995). *Comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA.
- ARTEAGA, Pedro, BATANERO, Carmen, CAÑADAS, Gustavo R., & CONTRERAS, J. Miguel (2013). Prospective primary school teachers errors in building statistical graphs (Acedido em [http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG5/WG5\\_Arteaga.pdf](http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG5/WG5_Arteaga.pdf), a 16 de março de 2014).
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- AZCUE, José (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: PrincípiA.
- AZEVEDO, Fernando (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- BALULA, João Paulo R., MATOS, Isabel Aires de, SILVA, Ana Isabel, MELÃO, Dulce, AMANTE, Susana, CASTELO, Adelina (2013). As Repercussões das Metas Curriculares nos Manuais Escolares de Português do Ensino Básico. Viseu: Escola Superior de Viseu/ Departamento de Ciências da Linguagem.
- BALULA, João Paulo Rodrigues (2010). Formar leitores na Sociedade do Conhecimento (Acedido em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/496>, a 6 de junho de 2014).

- BIVAR, António, GROSSO, Carlos, OLIVEIRA, Filipe, & TIMÓTEO, Maria Clementina (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- BIVAR, António, GROSSO, Carlos, OLIVEIRA, Filipe, & TIMÓTEO, Maria Clementina (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- BONAFÉ, Jaume Martínez (2011). *Políticas do Manual Escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- BONITO, J. (coord.) (2013). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- BORGES, Isabel, & PEREIRA, Cláudia (2012). *Língua Portuguesa 3 – Pasta Mágica*. Porto: Areal Editores.
- BORGES, Isabel, & PEREIRA, Cláudia (2013). *Português 3 – Pasta Mágica*. Porto: Areal Editores.
- BRANCO, Alberto Manuel Vara (2002). *O contributo dos mass media no ensino da História: Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BRITO, Raquel Soeiro de, & POEIRA, Maria de Lourdes (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BUESCU, Helena C., MORAIS, José, ROCHA, Maria Regina, & MAGALHÃES, Violante F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CALDAS, Isabel, & PESTANA, Isabel (2011). *DESAFIOS 6º Ano – Ciências da Natureza*. Carnaxide: Santillana Constância.
- CARDOSO, Jorge Rio (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- CAVEY, Laurie O., & KINZEL, Margaret T. (2014). From whole numbers to invert and multiply. *Teaching children mathematics*, Vol. 20, No. 6, February 2014.
- COSTA, Ana Beatriz, & SANTOS, Eva Filipa (2005). Da Formação à Profissão: Reflectindo sobre a Profissão. In Luísa Alonso & Maria do Céu Roldão (coord.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.

- DAMAS, Maria Joaquina, & KETELE, Jean-Marie de (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DIAS, Paulo, & SANTOS, Leonor (2013). Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante*, Vol. XXII, nº 2, 2013.
- ESTANQUEIRO, António (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- ESTRELA, Albano (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FABREGAT, Clemente Herrero & FABREGAT, Maria Herrero (1989). *Como Preparar uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- FONTES, Alice, & FREIXO, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FRANCISCHET, Mafalda Nesi (2010). O Prego Quebrou, o Mapa Caiu... (Acedido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-mafalda-o-prego.pdf> a 27 de dezembro de 2013).
- HAIGH, Alan (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- KLAHR, David, AFONSO, Margarida, ALVEIRINHO, Dolores, ALVES, Vanda, CALADO, Sílvia, FERREIRA, Sílvia, SILVA, Preciosa, & TOMÁS, Helena (2011). *O valor do ensino experimental*. Porto: Porto Editora.
- LETRA, Carlos, & BORGES, Miguel (2012). *O Mundo da Carochinha – Língua Portuguesa 3.º ano*. Alfragide: Gailivro.
- LETRA, Carlos, & BORGES, Miguel (2013). *O Mundo da Carochinha – Português 3.º ano*. Alfragide: Gailivro.
- LIMA, Eva, BARRIGÃO, Nuno, PEDROSO, Nuno, & ROCHA, Vitor da (2012). *Alfa – Língua Portuguesa 3*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Eva, BARRIGÃO, Nuno, PEDROSO, Nuno, & ROCHA, Vitor da (2013). *Alfa – Português 3*. Porto: Porto Editora.

- LOPES, José, & SILVA, Helena Santos (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- LOPES, José, & SILVA, Helena Santos. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- LOPES, José, & SILVA, Helena Santos. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- MARTINS, Isabel P., VEIGA, Maria Luísa, TEIXEIRA, Filomena, TENREIRO-VIEIRA, Celina, VIEIRA, Rui Marques, RODRIGUES, Ana V., & COUCEIRO, Fernanda. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MARTINS, Isabel P., VEIGA, Maria Luísa, TEIXEIRA, Filomena, TENREIRO-VIEIRA, Celina, VIEIRA, Rui Marques, RODRIGUES, Ana V., & COUCEIRO, Fernanda (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MARTINS, Maria Eugénia Graça, LOURA, Luísa Canto e Castro, & MENDES, Maria de Fátima (2007). *Análise de dados: textos de apoio para professores do 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MARTINS, Maria Eugénia Graça, PONTE, João Pedro (2011). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Acedido em [area.dgidec.min-edu.pt/materiais\\_npmeb/matematicaOTD\\_Final.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/materiais_npmeb/matematicaOTD_Final.pdf) a 15 de março de 2014).
- MELO, Paula, & COSTA, Marisa (2012). *A Grande Aventura – Língua Portuguesa 3.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- MELO, Paula, & COSTA, Marisa (2013). *A Grande Aventura – Português 3.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- MELO, Sofia (2008). *Música e Psicologia da Infância*. Acedido em <http://www.meloteca.com/cursos/musica-e-psicologia-da-infancia-manual.pdf> a 17 de janeiro de 2014.
- MENDES, Ercílio Jorge (2001). A propósito de Actividade. *Educação Matemática*, nº 61 Janeiro-Fevereiro 2001, 36-39.

- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume II*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (Acedido em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=28>, a 10 de fevereiro de 2010).
- MONTEIRO, Augusto José (1997). *Imaginação e criatividade no ensino da História: O texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- MORAIS, Filomena, & MEDEIROS, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor: a chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- MOREIRA, Darlinda, PONTE, João Pedro, PIRES, Manuel Vara, TEIXEIRA, Paula (s/d). *Manuais escolares: Um ponto de situação*. (Acedido em [http://www.ore.org.pt/observatorio/pdf/manuais\\_%20GDiscussao\\_publicacoes.pdf](http://www.ore.org.pt/observatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf) a 11 de julho de 2014).
- MORGADO, José (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- ONGARO, Carina de Faveri, SILVA, Cristiane de Souza, & RICCI, Sandra Mara. *A importância da música na aprendizagem* (Acedido em <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf> a 17 de janeiro de 2014).
- PALHARES, Pedro. (2004). *Elementos de Matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- PARKER, Thomas H., & BALDRIDGE, Scott J. (2008). *Elementary Mathematics for Teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

- PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, Jorge, & SANTOS, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação de Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PINTO, Mariana Oliveira (2003). Estatuto e Funções do manual escolar de Língua Portuguesa. *Educação, Ciência e Tecnologia*, n.º 28, outubro 2003, 174-183.
- PIRES, Orlando (s/d). O papel do professor na aprendizagem do aluno, com recurso às TIC (Acedido em <http://cfmurca.no.sapo.pt/TIC.pdf>, a 8 de novembro de 2013).
- PONTE, João Pedro (2005). Gestão curricular em Matemática. (Acedido em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte\\_GTI-tarefas-gestao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte_GTI-tarefas-gestao.pdf), a 30 de março de 2014).
- RECHOU, Blanca-Ana Roig (2013). A educación literaria no Estado Español. In Fernando Azevedo & Maria da Graça Sardinha (orgs.) *Didática e Práticas – a Língua e a Educação Literária* (187-208). Guimarães: Opera Omnia.
- REES, D. G. (1995). *Essential Statistics*. London : Chapman & Hall.
- REGO, Belmiro, GOMES, Cristina Azevedo, & BALULA, João Paulo (2012). A avaliação e a certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In Manuel Ferreira Patrício, Luís Sebastião, José Manuel Mata Justo & Jorge Bonito (orgs.) *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (129-138). Montargil: AEPEC.
- REIS, Carlos, & ADRAGÃO, José Victor (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, Ana Isabel, NUNES, Adélia Nobre, NUNES, João Paulo Avelãs, ALMEIDA, António Campar de, CUNHA, Pedro José Paiva da, & NOLASCO, Cristina Castela (2013). *Metas Curriculares – 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- RIBEIRO, Orlando (2012). *O Ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.
- SANTO, Esmeralda Maria (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

- SANTOS, Elvira, & ALMEIDA, Paulo (2013). *DESAFIOS 5º Ano – Matemática*. Carnaxide: Santillana Constância.
- SAXE, Geoffrey B., DIAKOW, Ronli, & GEARHART, Maryl (2012). Towards curricular coherence in integers and fractions: a study of the efficacy of a lesson sequence that uses the number line as the principal representational context. *ZDM Mathematics Education* 45: 343-364.
- SAXE, Geoffrey B., SHAUGHNESSY, Meghan M., GEARHART, Maryl, & HALDAR, Lina Chopra (2013). Coordinating Numeric and Linear Units: Elementary Students' Strategies for Locating Whole Numbers on the Number Line. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol 15, Issue 4, 235-258.
- SHULMAN, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), 4-14.
- STEIN, Mary Hay, & SMITH, Margaret Schan (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. *Educação Matemática*, Nov/Dez.
- TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais escolares – inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- TRINDADE, Rui, & COSME, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TRINDADE, Rui, & COSME, Ariana. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- VASCONCELOS, Clara, & Almeida, António (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências – Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- VAYER, Pierre, & TRUDELLE, Denis (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, Helena (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Barcarena: Editorial Presença.
- VIEIRA, Rui Marques, & VIEIRA, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem – O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

- VILAR, A. de Matos (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- WASSERMANN, Selma (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- XAVIER, Lola (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, dezembro, 467-478. In <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2012/07/37-numero-tematico-2012-v2.pdf> (acedido em 22-4-2014).
- XAVIER, Lola (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra*, número 7, 138-148. In <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/13EF-v2.pdf> (acedido em 26-4-2014).
- ZABALZA, Miguel A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

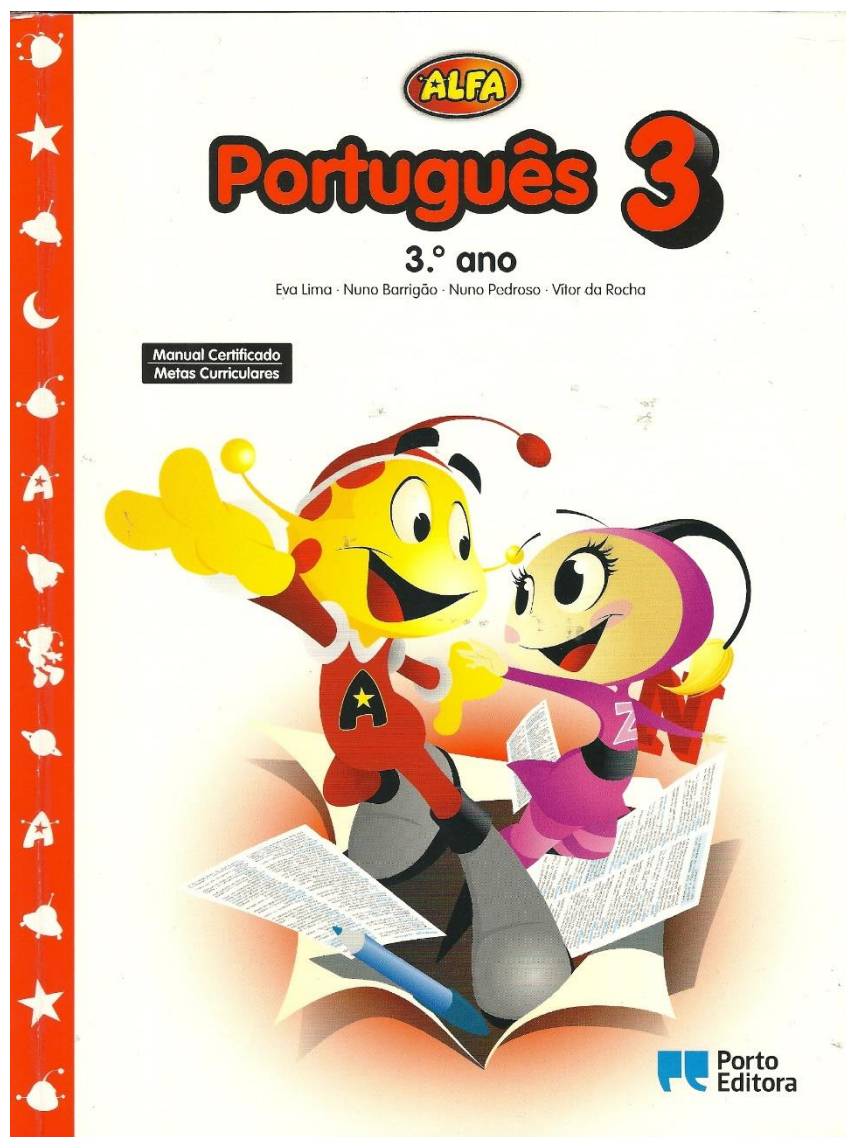


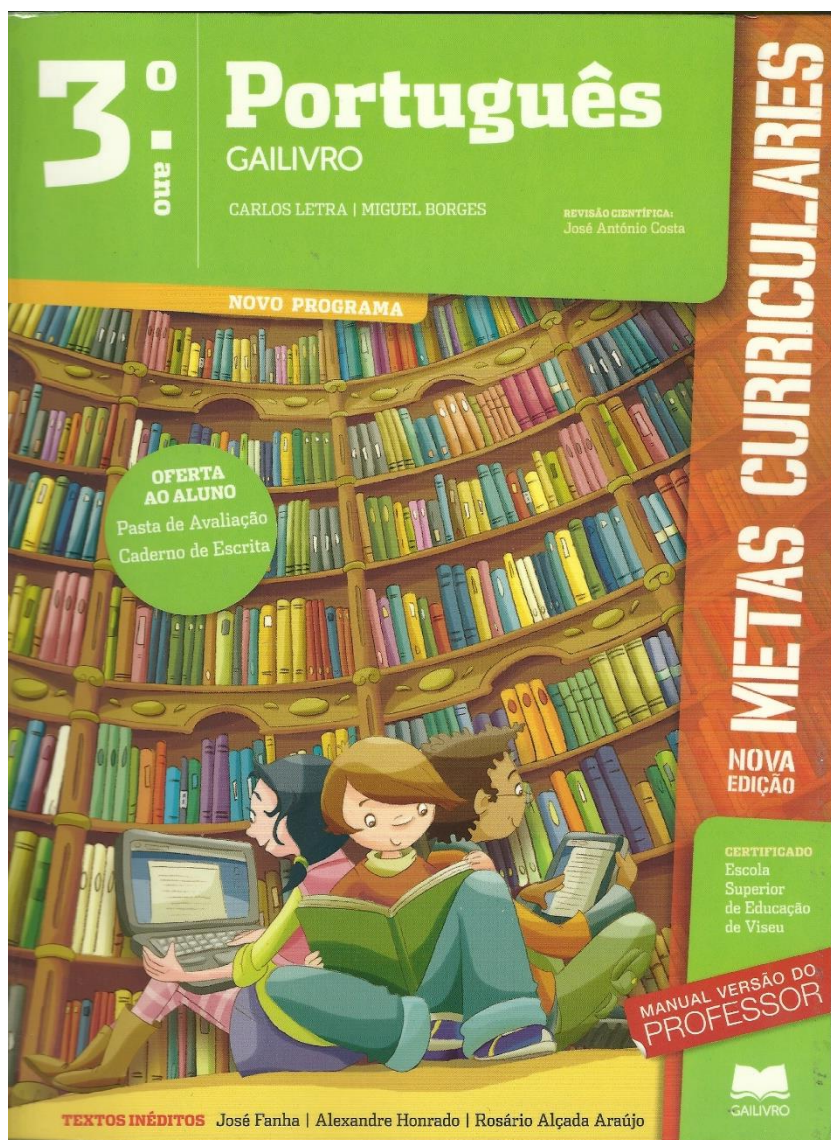
## **ANEXOS**



## **ANEXO 1**





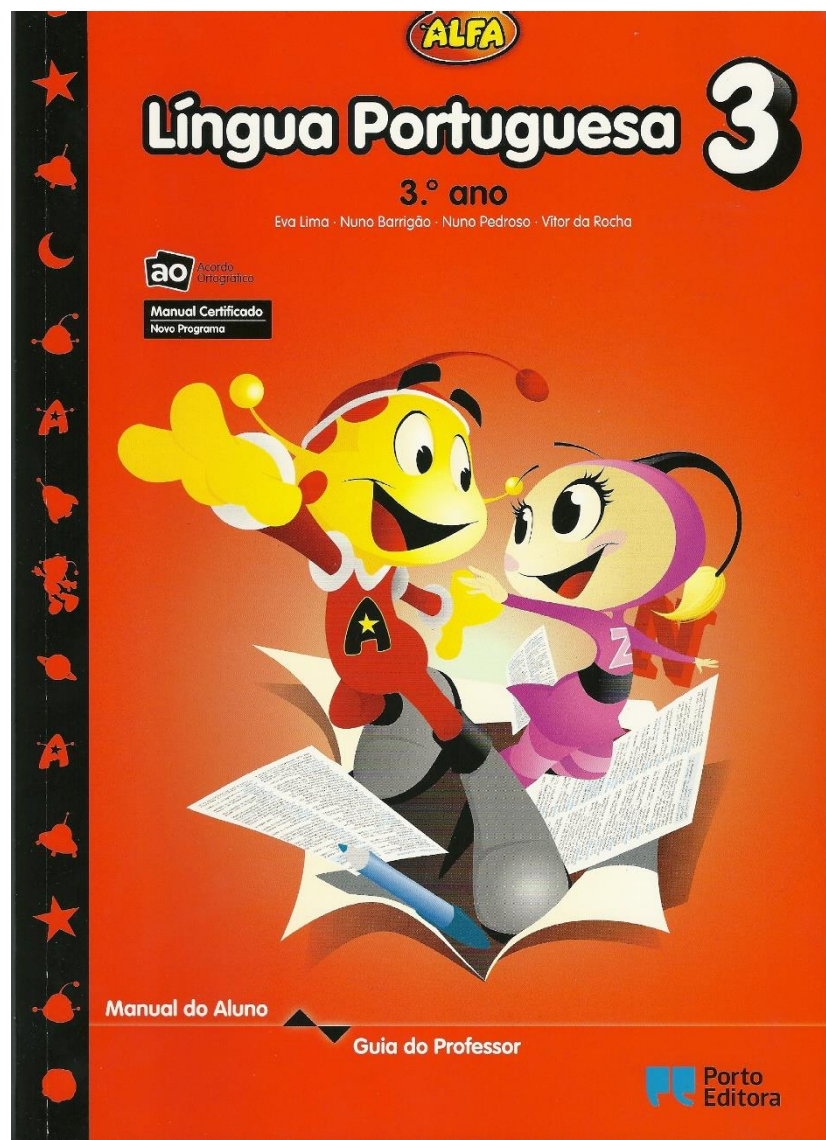


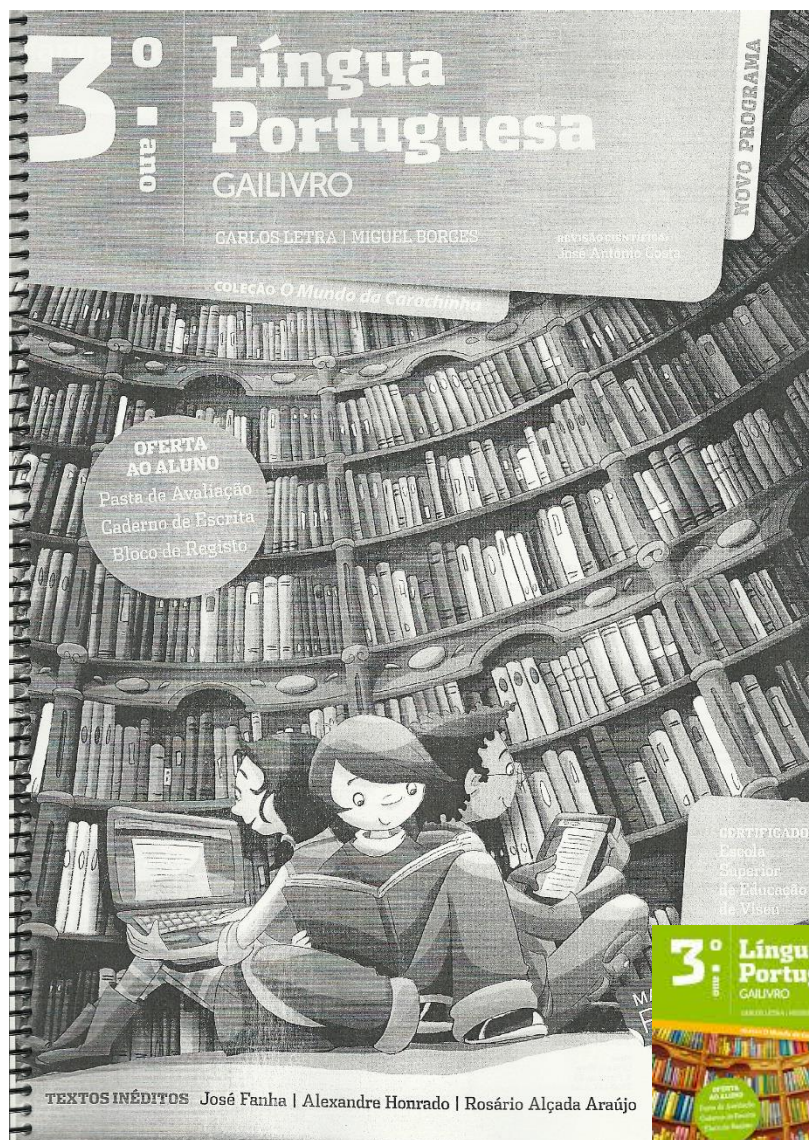














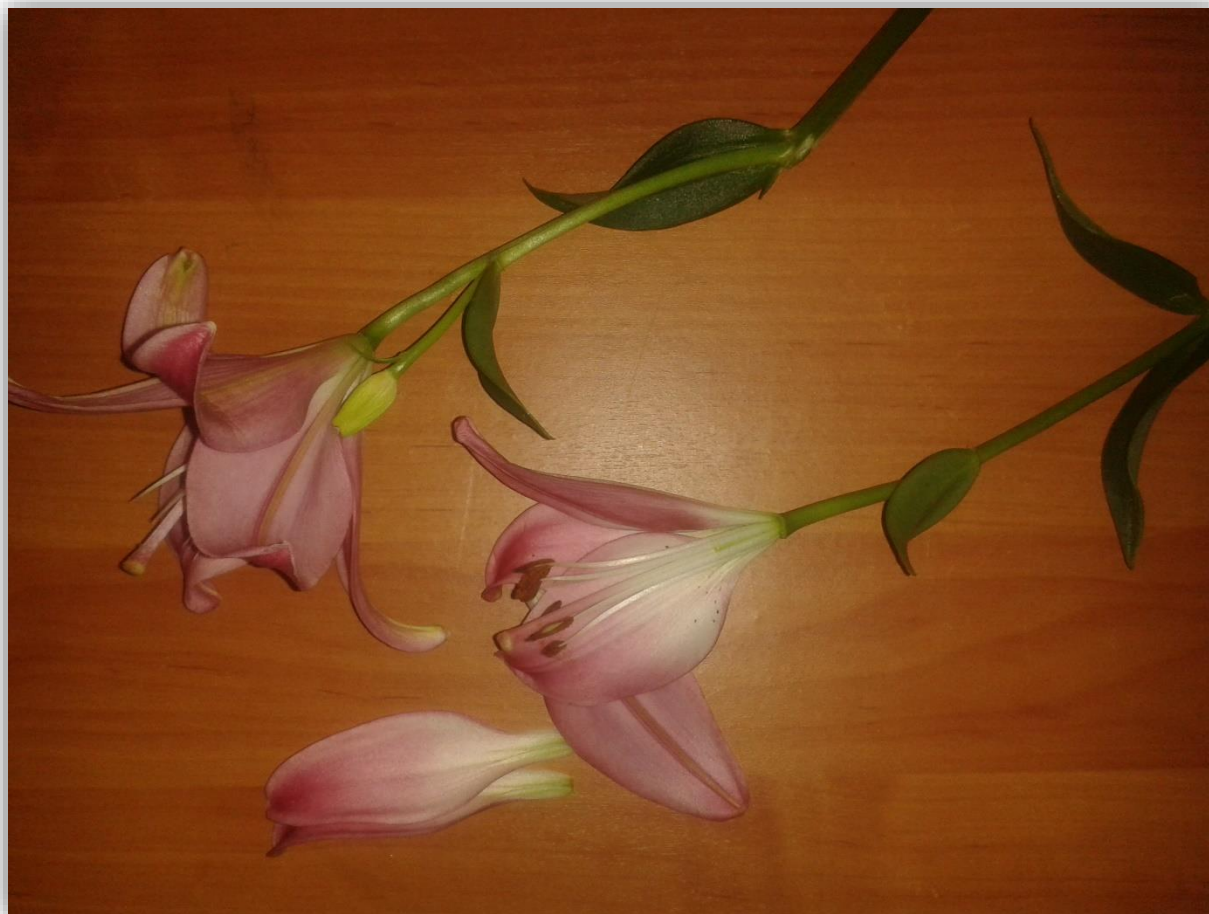


## **ANEXO 2**





## **ANEXO 3**





## **ANEXO 4**



## **ANEXO 5**

